

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

**Departamento de Educação**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

# **Relatório Final**

*Passo a Passo...de Estagiária a Educadora*

**Diana Amado Rodrigues**

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Coimbra

Junho de 2012







Este documento foi escrito de acordo com o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, publicado no Diário da República, n.º 193, I Série-A, aprovado para ratificação, pela Resolução da Assembleia da República n.º 26/91, e ratificado pelo Decreto do Presidente da República n.º 43/91, ambos de 23 de agosto de 1991, pp. 4370-4388, com alterações posteriores publicadas no Diário da República, n.º 256, I Série-A, aprovadas pela Retificação n.º 19/91, de 7 de novembro, p. 5684.



## Agradecimentos

---

À professora Doutora Vera do Vale e à Professora Doutora Ana Coelho que me acompanharam nesta caminhada. Obrigada por toda a sabedoria e experiência que me transmitiram ao longo deste percurso e aos professores da Escola Superior de Educação que me transmitiram competências fundamentais ao longo da minha formação.

À equipa do centro de estágio que me acolheu e que se mostrou sempre disponível e às crianças com quem tive o privilégio de percorrer esta caminhada. Agradeço em especial à educadora cooperante que me transmitiu conhecimentos que serão uma referência no meu futuro.

À minha colega de estágio e amiga, Telma Amaro, por todo o apoio, compreensão e companheirismo, sem a qual nada teria sido igual.

Às minhas amigas Márcia Ribeiro, Raquel Costa e Sara Silva e ao meu amigo Carlos Varandas por tudo o que me ensinaram ao longo destes anos, por tudo o que aprendemos juntos e pelo apoio que sempre me deram. Em especial às minhas amigas Patrícia Veríssimo e Alejandra Patarra por estarem sempre presentes nos bons e nos maus momentos. Aos seis obrigada, essencialmente, pela forte amizade.

Ao meu pai e à minha mãe, por toda a compreensão, tolerância, incentivo e afeto e ao meu irmão que sempre esteve atento aos meus problemas e sempre me ajudou a superá-los. Obrigado por serem um exemplo de força e dedicação.

Ao João Pedro, pela sua presença, compreensão, tolerância e apoio ao longo desta caminhada, sem o qual tudo teria sido muito mais complicado.

Ao meu tio Fausto e à minha tia Alice que sempre me deram força e sempre confiaram em mim.

À minha tia Lúcia, aos meus primos Pedro, Nuno, Gonçalo, Mariana e Matilde e à minha afilhada Inês pelos afetos que na saudade se transmitiram em segurança e incentivo.

Aos meus primos Laurinda, Zé e Marília e à minha madrinha Ana por sempre me terem acompanhado ao longo da minha vida.

À Lúdia, à Catarina e à Inês por todo o apoio e carinho. Em especial à minha afilhada Joana por não ter conseguido estar presente em momentos importantes.

À Silvana pela forte amizade que constituímos ao longo da nossa vida e por estar presente sempre que preciso de um ombro amigo.

Aos meus amigos Tiago, João, Fábio e Carlitos que foram fundamentais neste percurso e que, mesmo inconscientemente me ajudaram a ultrapassar os momentos mais difíceis.

Ao João António por todas as palmadas levadas no descarregar da minha falta de paciência e ao Ricardo e ao Rúben por serem um exemplo de trabalho e dedicação.

À Inês que foi uma verdadeira companheira ao longo de vários anos da minha vida e por também ela ter contribuído para a pessoa que sou hoje.



## Resumo

---

O presente relatório tem como finalidade espelhar um percurso formativo pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Deste documento fazem parte informações construídas e assimiladas ao longo dessa formação e em, particular, durante a fase final que culminou com uma componente de estágio.

O percurso apresentado demonstra uma componente descritiva e reflexiva acerca de momentos que se tornaram relevantes devido a experiências vivenciadas com o grupo de estágio.

Embora as reflexões apresentadas sejam fundamentalmente teóricas, apoiadas em revisão bibliográfica, constituem aspetos necessários para garantir (i) a compreensão da atuação em ambiente de trabalho, e (ii) o desenvolvimento de uma prática de qualidade, com vista ao enriquecimento profissional.

**Palavras-chave:** percurso formativo, educação pré-escolar, componente de estágio, prática de qualidade, enriquecimento profissional.

## Abstract

---

The present report concerns the educational process inserted in Early Childhood Education master programme.

This document contains detailed information obtained in that educational process, mainly during the teacher-training period performed in the last stage.

A descriptive and reflective analysis of the major experienced events with the teacher-training group is also made.

Although the majority of these reflections have a high theoretical background, based on bibliographic research, they are vital to guarantee: (i) the way to better perform in the work environment, and (ii) a work with quality guidelines, aiming the professional development.

**Keywords:** educational process, early childhood education, teacher-training component, quality guidelines, professional development.

# Índice

---

Introdução.....	1
PARTE I – O Primeiro Passo...conhecer o Centro de Estágio .....	5
Nota Introdutória .....	6
1. Caracterização da Instituição .....	7
1.1. Meio Envolvente .....	8
1.2. Recursos Humanos .....	9
1.3. Estruturas Físicas e Recursos Materiais .....	10
1.4. Documentos que regem a Instituição .....	11
2. Caracterização do Grupo de Estágio .....	13
3. Organização do ambiente educativo .....	16
3.1. Grupo.....	16
3.2. Espaço e Materiais .....	17
1.5. Tempo.....	19
4. Práticas da Educadora Cooperante.....	21
4.1. Projeto Curricular de Grupo .....	22
4.2. Planificação.....	23
4.3. Dinâmicas Relacionais .....	24
4.4. Avaliação .....	25

PARTE II – Mais um Passo... vamos intervir!.....	27
Nota Introdutória .....	28
1. Fase I – Para começar a andar... vamos observar .....	29
2. Fase II – Outra passada... vamos continuar a caminhada .....	33
3. Fase III – Nada de correr... vamos andar e também ver .....	35
4. Fase IV – Um importante passo: Projeto “Por terras do deserto” .....	37
4.1. Enquadramento do Projeto e Lançamento .....	37
4.2. Planificação e Execução.....	39
4.3. Divulgação e Avaliação .....	42
 PARTE III – Pesquisas e Reflexões... para conseguir caminhar .....	45
Nota Introdutória .....	46
1. Movimento da Escola Moderna .....	47
2. Pedagogia por Projetos .....	52
3. Sistema de Acompanhamento das Crianças.....	55
4. Avaliação: porquê o Portefólio?.....	59
5. A abordagem das ciências no Pré-Escolar .....	64
6. Investigar as Vozes das Crianças .....	70
6.1. Enquadramento.....	70
6.2. Metodologia.....	71
6.3. Análise dos dados .....	72
 Reflexão Final .....	77
 Conclusão.....	81
 Referências Bibliográficas .....	83
 Anexos .....	87

## Índice de Abreviaturas

---

DEB – Departamento de Educação Básica

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento Escola Moderna

NEP – Núcleo de Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escola

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

## Índice de Figuras

---

**Figura 1** - Fotografia da Teia Conceptual do Projeto “Por terras do deserto”, tirada no dia 7 de Março de 2012

## Índice de Quadros

---

**Quadro 1** – Esquema da rotina diária da instituição

**Quadro 2** – Áreas de Conteúdo abordadas e respetivas situações de aprendizagem

**Quadro 3** – Etapas que sintetizam os momentos e as atividades realizadas no âmbito do projeto “Por terras do deserto”

**Quadro 4** – Etapa 1 do Sistema de Acompanhamento das Crianças – Ficha 1G: Avaliação geral do grupo (implicação e bem-estar)



## Introdução

---

O presente relatório foi elaborado no âmbito de Prática Educativa, Unidade Curricular anual integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem por objetivo apresentar e demonstrar o meu percurso de trabalho realizado no estágio, durante o ano letivo 2011/2012.

Este percurso foi realizado em conjunto com a minha colega de estágio, e teve a duração de 300 horas, distribuídas por quartas, quintas e sextas-feiras, durante 20 semanas, tendo início a 9 de novembro e término a 18 de maio. Contou com a colaboração da educadora cooperante e de toda a equipa educativa da instituição que nos acolheu.

Os principais objetivos do estágio visam o contacto com o mundo profissional com o intuito de usufruir de novas experiências e de, ao mesmo tempo, aprofundar e alargar os conhecimentos e competências adquiridas ao longo da licenciatura.

O título deste relatório “Passo a Passo...de estagiária a educadora” reflete o momento que este estágio significa para mim, o momento de dar pequenos mas significativos passos, em direção a um futuro como educadora consciente e reflexiva, capaz de proporcionar aos seus meninos experiências de aprendizagem únicas, significativas e de qualidade.

Este documento está organizado em quatro partes.

Na Parte I apresento e caracterizo o local onde estagiei, o grupo de crianças com quem partilhei estes cinco meses de trabalho e as dinâmicas da sala a que pertenci.

Na parte II descrevo e reflito acerca dos momentos vivenciados e das novas experiências das quais pude usufruir. Nesta parte apresento as várias fases do estágio. Em cada fase descrevo sucintamente as experiências de aprendizagem que observei e reflito um pouco acerca desses momentos.

Na parte III exponho algumas experiências-chave que me marcaram durante este percurso e que, por isso, selecionei para refletir e aqui apresentar. Este leque de experiências foi escolhido com vista a promover a qualidade da minha atuação. Podemos, então, encontrar reflexões acerca do Movimento da Escola Moderna (MEM), do Trabalho por Projetos, do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), da utilização do portefólio como forma de avaliação, da abordagem das ciências no Pré-Escolar e das Vozes das Crianças.

Nas considerações finais, refiro a importância da construção deste relatório neste momento da minha vida académica, avaliando o meu percurso no estágio efetuado e refletindo sobre o impacto da experiência formativa a que estive sujeita como futura educadora.

Durante este percurso trabalhei em conjunto com a minha colega de estágio e quero reforçar que esse trabalho em equipa foi fundamental para a concretização desta jornada. O meu percurso de estágio não teria sido certamente igual se não tivesse estabelecido com ela uma verdadeira relação de colaboração e entreajuda. Os trabalhos desenvolvidos em conjunto, a troca de ideias, os desabafos, foram essenciais para o caminhar ao longo desta aventura.

Além disso, também a colaboração observada entre as educadoras e entre toda a equipa da instituição, se tornou para mim uma questão a valorizar.



Para terminar, este relatório representa o trabalho por mim realizado ao longo destes dois semestres, com grande esforço e dedicação, espelhando quer um trabalho de finalização de Mestrado, quer todo o meu percurso ao longo do estágio.



## **PARTE I**

### **O Primeiro Passo...**

### **...conhecer o Centro de Estágio**

## **Nota Introdutória**

---

Nesta primeira parte caracterizo a instituição onde realizei o meu estágio, o grupo de crianças com quem tive o privilégio de contactar durante o período do estágio e as dinâmicas da sala, entre as quais a organização do ambiente educativo e as práticas educativas exercidas pela educadora cooperante.

A breve descrição que apresento é resultado da consulta dos documentos da instituição, nomeadamente, o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Grupo. A observação e os diálogos informais com a equipa educativa, nomeadamente com a educadora cooperante e coordenadora pedagógica, também contribuíram para a compilação da informação que de seguida apresento.

## 1. Caracterização da Instituição

---

A Instituição na qual estagiei é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), cujo suporte jurídico é a Obra de Promoção Social do Distrito de Coimbra. É uma instituição que conta com duas valências: a Creche e o Jardim de Infância. O meu estágio desenvolveu-se, então, numa das salas da do Jardim de Infância: a Sala Fantasia.

Esta IPSS funciona de segunda a sexta-feira, entre as 8 horas e as 18 horas e 30 minutos. A componente educativa tem início às 9 horas e prolonga-se até às 12 horas. Depois retoma às 14 horas, terminando por volta das 16 horas.

A equipa educativa tem por base uma rotina diária (Quadro 1) mas que se apresenta de uma forma flexível, tendo em conta as necessidades das crianças, das suas famílias e dos projetos em desenvolvimento.

O acolhimento, de manhã, é realizado por uma auxiliar e as atividades em grande grupo, à tarde, são acompanhadas por duas auxiliares.

Na hora do almoço, o grupo é acompanhado pela sua respetiva educadora e auxiliar.

Nos dois dormitórios estão presentes uma auxiliar, em cada um, que se vão revezando com as restantes.

A instituição oferece ainda a atividade de enriquecimento curricular de expressão musical, sendo a mesma suportada mensalmente pelos Encarregados de Educação e tem lugar durante a componente educativa, às quintas-feiras da parte da manhã.

**Quadro 1** – Esquema da rotina diária da instituição

<b>Horas</b>	<b>Rotinas</b>
8h00m às 9h00m	Acolhimento
9h00m às 11h45m	Atividade em sala: grande grupo, pequeno grupo, pares, individual
11h45m às 14h00m	Atividade de rotina diária: higiene, almoço, dormitório (3 e 4 anos)
14h00m às 15h00m	Hora da Escolinha (só os 5 anos)
15h00m às 16h00m	Atividades de rotina diária: higiene, lanche
16h00m às 18h30m	Atividades em grande grupo

Um dos objetivos da instituição é criar condições necessárias para que as crianças se desenvolvam harmoniosamente, criando um ambiente equilibrado e estável para que estas cresçam felizes e seguras para que assim consigam abordar com sucesso as etapas futuras, sem esquecer todas as aprendizagens adquiridas de forma lúdica e divertida.

### 1.1. Meio Envolve

“O meio social envolvente (...) tem também influência, embora indireta, na educação das crianças (...) Constituí um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Informação retirada do Projeto Educativo da Instituição, 2011.

A área abrangida pelo Jardim de Infância tem-se vindo a desenvolver cada vez mais, sendo edificadas, além de novas urbanizações habitacionais, infraestruturas destinadas ao comércio que visam promover a Freguesia e a comodidade da sua população. Esta IPSS pretende ser mais uma dessas infraestruturas, disponível para servir a população e sendo uma mais valia para a Freguesia.

## 1.2. Recursos Humanos

A instituição atende, atualmente, 76 crianças, tanto da Freguesia a que pertence como de outras Freguesias vizinhas.

A creche conta com 33 crianças, estando distribuídas pela seguinte forma: Sala Mimo (Berçário) – 8 crianças; Sala Carinho (1 ano) – 12 crianças; Sala Sorriso (2 anos) – 13 crianças.

O Jardim de Infância dá resposta a 43 crianças que estão distribuídas por duas salas: a Sala Fantasia e a Sala Magia. À Sala Fantasia pertencem 20 crianças de 3, 4 e 5 anos. A Sala Magia conta com 23 crianças de 3 e 4 anos.

A equipa técnica da instituição é composta por quatro educadoras, dando uma delas a Educadora Coordenadora e Diretora Técnica, por cinco auxiliares de ação educativa, por uma cozinheira e uma ajudante de cozinha, por duas auxiliares de serviços gerais e por uma assistente social a tempo parcial.

À Diretora Técnica cabe gerir toda a instituição, coordenar toda a atividade educativa e garantir a execução das orientações curriculares, salvaguardando sempre o bem-estar das crianças.

### 1.3. Estruturas Físicas e Recursos Materiais

O Jardim de Infância tem como instalações um edifício de rés-do-chão, construído de raiz para o efeito. Além do espaço interior, a instituição usufrui ainda de vários espaços exteriores: espaço de areia, espaço de mata, espaço de baloiços.

Na creche existem a sala do berçário que tem como apoio uma copa, e outras duas salas, cada uma para o seu grupo (1 ano e 2 anos). A creche tem ainda uma casa de banho e um refeitório para as crianças.

Na parte de Jardim de Infância existem duas salas, cada uma destinada ao seu grupo de crianças, uma casa de banho para as crianças e ainda um refeitório.

Comum às duas valências, a instituição conta com uma cozinha e uma copa, duas salas de isolamento, o gabinete da diretora técnica e, ao mesmo tempo, sala de reuniões, uma sala polivalente, dois dormitórios, uma casa de banho para adultos, uma casa de banho equipada para deficientes, duas salas de arrumação, uma lavandaria e uma despensa.

Todos os espaços atrás mencionados encontram-se devidamente equipados e preparados para a função que desempenham. Além disso, a instituição é certificada pelas entidades reguladoras de segurança, higiene e saúde no trabalho, estando sujeita a visitas periódicas de técnicos que asseguram o cumprimento das regras a que a instituição está sujeita.



#### 1.4. Documentos que regem a Instituição

Os principais documentos que regem a instituição são o Projeto Educativo da Instituição e os Projetos Curriculares de Grupo.

Segundo o Projeto Educativo da Instituição os objetivos da instituição baseiam-se nos definidos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e nomeadamente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

O Projeto Educativo da Instituição rege o trabalho educativo de todas as educadoras. Através dele, são estabelecidas estratégias de intervenção que têm como objetivo assegurar a coerência da prática docente. Os projetos curriculares de grupo têm por base este documento e as educadoras constroem-nos e estabelecem as suas práticas segundo as suas orientações.

A instituição tem como princípios promover o desenvolvimento e a formação pessoal de cada criança, tendo em conta a experiência de vida de cada criança e as suas necessidades e interesses, proporcionando-lhe assim experiências de aprendizagem significativas. A instituição procura ainda estimular o desenvolvimento global da criança, desenvolvendo a sua sensibilização estética e estimulando o seu sentido crítico.

Para esta instituição a família é um aliado fundamental que tem sempre de estar presente no processo educativo da criança.

O Projeto Educativo da Instituição intitula-se «1,2,3, Um passo de cada vez...» e tem como objetivo orientar a intervenção de forma a permitir o desenvolvimento de projetos pedagógicos que ampliem os saberes das crianças. Com este projeto, pretende-se realçar a importância de cada passo e de cada etapa no crescimento e desenvolvimento pleno de cada criança. Este projeto tem a duração de 3 anos.

“O tema do projeto não é tão importante como o processo pelo qual as crianças passam, ao pensar, sentir, trabalhar e progredir em conjunto com outras crianças e adultos. O mais importante é que cada criança participe e cresça tanto quanto possível num contexto de investigação e experimentação em grupo”<sup>2</sup>.

Aproveitar a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de descobrir permite à instituição alcançar os seus objetivos, valorizando a autonomia de cada criança e a sua curiosidade inata para partir à descoberta do mundo e compreender o que a rodeia.

As educadoras constroem o seu próprio currículo, baseado nos documentos referidos anteriormente. É fundamental que esse currículo contribua para a consolidação de competências indispensáveis à vida pessoal e social, orientando as crianças para a tomada de decisões e para a resolução de problemas que as permitam crescer e tornar-se em adultos autónomos e cidadãos capazes de enriquecer a sociedade a que pertencemos.

Para o concretizar desses objetivos as práticas privilegiam a Pedagogia por Projeto, promovendo assim aprendizagens significativas e valorizadas pelas crianças. É proposto, então, o trabalho por mini-projeto.

Espera-se que as educadoras observem, escutem, interiorizam e reflitam acerca das brincadeiras, jogos, conversas, preocupações e interesses das crianças e utilizem essas informações para construir oportunidades significativas de trabalho a serem exploradas em contexto individual ou de grupo.

---

<sup>2</sup> Informação retirada do Projeto Educativo da Instituição, 2011.

## **2. Caracterização do Grupo de Estágio**

---

O grupo das crianças da Sala Fantasia é constituído por 20 crianças, sendo que 3 são do sexo masculino e 17 do sexo feminino. As idades situam-se na faixa etária dos 3, 4, 5 e 6 anos: três das crianças têm 3 anos, cinco têm 4 anos e doze das crianças têm 5 ou 6 anos, transitando no próximo ano para o 1º ciclo.

Três das crianças transitaram da creche para o Jardim de Infância e 2 crianças com 4 anos frequentaram pela primeira vez a instituição, fazendo com a ajuda dos pais e uma frequência assídua e pontual, uma fácil e rápida integração. Apenas uma das crianças com três anos, que transitou da creche, teve algumas dificuldades de adaptação, chorando todos os dias de manhã e invocando constantemente querer ir para junto da mãe.

Segundo o Projeto Curricular de Grupo, a maioria das crianças reside com ambos os pais, havendo contudo três crianças de famílias mono parentais que vivem apenas com a mãe. A maioria dos pais trabalha por conta de outrem em atividades profissionais ligadas aos mais diversos serviços. Apesar de alguns pais evidenciarem percursos académicos mais elevados, a maior parte situa-se na escolaridade obrigatória. A idade média dos pais situa-se nos 33 anos e das mães nos 30 anos.

Alguns familiares diretos, maioritariamente avós, vêm buscar as crianças no final do período letivo.

Uma família usufrui do Rendimento Mínimo e é, por isso, apoiada pela Equipa Técnica do Centro Social de Segurança Social de Coimbra.

A nível afetivo /social é um grupo bastante alegre, participativo, carinhoso e dotado de elevada auto-estima. São crianças bastante autónomas.

Todas as crianças sabem utilizar corretamente o talher e, em regra geral, nenhuma tem dificuldade em comer.

A maior parte das crianças de vestem e despem sozinhas, identificando também as suas roupas. Apenas as crianças com 3 anos têm alguma dificuldade em calçar-se.

Todas as crianças são autónomas nos momentos de higiene.

Na psicomotricidade, a exceção de uma crianças que se recusa a participar nas atividades, todas as crianças são autónomas e ativas. Executam diversos movimentos motores e mostram especial prazer em executar atividades de carácter motor.

Ao nível da coordenação óculo-manual, a maioria do grupo executa com agilidade atividades como pintar, atirar e agarrar objetos, fazer enfiamentos e construir puzzles, entre outros.

Relativamente à comunicação e linguagem, a maioria do grupo apresenta um discurso coerente e apropriado à sua idade. Uma das crianças de 5 anos apresenta algumas dificuldades ao nível da linguagem, bem como uma de 4 anos. A criança mais velha já usufrui de Apoio Educativo Especializado e a de 4 anos vai agora iniciar. No geral há um grande interesse pelo livro e por atividades relacionadas com a leitura. O grupo apresenta uma grande vontade para conversar e socializar com os pares.

As crianças gostam bastante de atividades de escolha livre e, particularmente, de atividades realizadas ao ar livre.

É um grupo de crianças bastante heterogéneo, muito cooperativo e participativo, sendo evidente o enriquecimento que cada criança adquire

através do contacto com as outras crianças, mais novas, da mesma idade e mais velhas.

O grupo já domina as regras de funcionamento, embora seja algo que tenha de ser constantemente trabalhado.

Algumas das crianças mais novas revelam dificuldades de concentração e revelam também dificuldade em arrumar os materiais utilizados antes da utilização de outros

Todas as crianças interagem de forma positiva com a educador e com a auxiliar, embora uma minoria das crianças tenda a requerer em demasia a atenção da educadora.

São um grupo de crianças alegres, bem dispostas e sempre prontas para aprender.

### **3. Organização do ambiente educativo**

---

O ambiente educativo deve ser um “ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME/DEB, 1997, p. 31).

A organização, utilização e gestão do grupo, do espaço e dos materiais e do tempo demonstram intenções educativas e é fundamental que o educador se interrogue e reflita acerca dos objetivos que pretende promover com determinada organização.

A organização do grupo, do espaço e do tempo deve ter em conta o interesse superior da criança e deve ir ao encontro das suas necessidades. Estes três fatores são extremamente importantes para promover interações entre todos os participantes do processo educativo.

Segundo Zabalza (1988) o Jardim de Infância apresenta quatro dimensões fundamentais: a temporal, a física, a funcional e a relacional. O educador deve ter sempre em conta estas quatro dimensões e promover práticas que as desenvolvam, tendo por base metodologias que fundamentem as suas escolhas e que orientem as suas práticas.

#### **3.1. Grupo**

Para a organização do grupo a educadora tem em conta as características individuais de cada criança e o modo como elas interagem.

Existem tempos de reunião (para dar os bons dias, conversar, planear, avaliar) que fazem parte da rotina diária. Sempre que necessário, fazem-se pausas para resolver problemas, conflitos ou negociar.

São desenvolvidos diferentes tipos de trabalho: individual, em pequeno grupo, em grande grupo. A educadora opta por dar preferencial atenção a momentos de interação entre pequenos grupos de crianças, que facilite o trabalho entre pares e promova a aprendizagem. As crianças, através da cooperação, desenvolvem-se e aprendem, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagens umas das outras.

Através do confronto de ideias e da colaboração, as crianças são capazes de resolver problemas comuns.

A atitude positiva da educadora e a forma como esta se relaciona são fundamentais para criar um ambiente educativo positivo e de qualidade.

“A aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento e atenção e respeito pelo outro” (ME/DEB, 1997, p.36).

Através de instrumentos criados pela educadora (como por exemplo, quadros de presença, calendário, regras criadas para a sala) são incutidos nas crianças princípios de democracia que promovem uma saudável resolução de conflitos, tornando-as participativas e responsáveis pelos seus atos.

Todos estes fatores foram fundamentais para criar um grupo unido, com espírito de entreajuda e companheirismo.

### 3.2. Espaço e Materiais

“O tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME/DEB, 1997, p.37).

Segundo o Projeto Curricular de Grupo, a organização do espaço e dos materiais é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, sofrendo algumas alterações ao longo do ano letivo.

A sala de atividade divide-se então em várias áreas, que são consideradas desafiadoras e adequadas às crianças do pré-escolar. São então a área do jogo simbólico (casinha das bonecas), a área da expressão plástica (desenho, recorte, colagem, modelagem, pintura), a área da biblioteca, a área da experimentação, a área da matemática (jogos de mesa), a área das construções e garagem e a área da comunicação, planeamento, avaliação e discussão (tapete ou mesa).

Existem vários espaços de exposição, tanto para informações para os pais como para exposição de trabalhos realizados pelas crianças.

Os materiais presentes na sala são adequados e didáticos, encontrando-se ao alcance das crianças, que são livres para os manusearem e explorarem.

Encontram-se em construção e afixados vários instrumentos de pilotagem, tais como: o quadro de presenças, o calendário do tempo, o jornal de parede, o gráfico dos aniversários. Encontram-se também afixadas as regras da sala, que foram discutidas e elaboradas em conjunto.

Embora a sala de atividades constitua o espaço de referência para o grupo, a educadora explora também as diferentes áreas da instituição, como a sala polivalente, a rua ou o espaço de areia, para desenvolver atividades e proporcionar oportunidades diversificadas.

Como principal potencialidade educativa deste espaço, aponto a promoção de autonomia que permite às crianças poderem escolher e alcançar os materiais com que desejam trabalhar, os jogos que querem fazer os espaços onde querem estar. Outro fator de extrema importância é



o facto de elas próprias serem construtoras e organizadoras do espaço a que pertencem, tendo como resultado o ambiente positivo vivido entre crianças e adultos.

### 3.3. Tempo

A distribuição do tempo educativo faz-se de forma flexível mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, dando origem à rotina educativa apresentada anteriormente no Quadro 1.

Desta forma, as crianças vão conseguir organizar a sua estrutura temporal no espaço e num contexto, sentindo-se seguras e parte integrante.

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (ME/BEB, 1997, p.40)

De manhã decorre sempre uma conversa em grande grupo, onde se verifica a marcação de presenças, onde são contadas novidades e onde as crianças referem se há alguma atividade que gostariam de fazer (de acordo com o plano semanal elaborado pelo grupo). De seguida iniciam-se as atividades.

A parte da tarde é destinada a atividades de carácter livre.

Às quintas-feiras de manhã, faz 10h30m às 11h15m algumas das crianças participam na atividade extracurricular de expressão musical.

Durante a sexta-feira de manhã, em conjunto, é feita a avaliação semanal e planificada a próxima semana, através do Jornal de Parede.

O tempo da Componente Socioeducativa é preenchido com as refeições, com atividades de escolha livre (sempre que possível, ao ar livre) ou com atividades audiovisuais o salão polivalente.

## **4. Práticas da Educadora Cooperante**

---

A prática da educadora cooperante baseia-se em algumas diretrizes presentes nas OCEPE, que interliga com algumas características do Modelo da Escola Moderna e da Pedagogia por Projeto.

A educadora tem, então, em conta as etapas de observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular, que são a base a sua atuação e que conferem à sua prática intencionalidade educativa.

Como aspeto fundamental tenho de salientar a atitude positiva da educadora perante o grupo, estando sempre a encorajar e a fornecer estímulos positivos quer ao grupo quer a cada criança, individualmente. A forma de falar com as crianças transmite-lhes segurança e faz com que tenham um profundo conhecimento mútuo.

A educadora conhece os interesses e necessidades de cada criança e domina as relações que elas estabelecem entre si e com os adultos. Gere muito bem conflitos, de forma calma, e ouvindo sempre as crianças, sendo para elas um exemplo.

O aproveitamento de situações e curiosidades espontâneas por parte das crianças são, na maioria das vezes, valorizadas e trabalhadas pela educadora.

A educadora contacta diariamente com as outras educadoras, acreditando que a partilha e a reflexão conjunta são formas de crescer profissionalmente. A equipa educativa que acompanha o grupo caracteriza-se pelo forte trabalho em equipa, proporcionando experiências enriquecedoras e motivadoras, refletindo-se no comportamento das crianças.

Quando alguma criança não cumpre as regras, a educadora sugere-lhe que se vá sentar um bocadinho numa cadeira, afastada as outras crianças, para que pense um bocadinho na regra que não respeitou.

Toda a sua prática, mais do que obedecer a modelos curriculares ou metodologias, tem por base a observação que faz do grupo e toda a interação que estabelece com ele.

#### 4.1. Projeto Curricular de Grupo

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo da “Sala Fantasia”, a educadora procura promover a tomada de consciência de pertença a um grupo, bem como a atenção e o respeito pelo outro, através da sua atitude, da leitura histórias e da participação das crianças nas várias tarefas.

Uma vez que esta instituição defende que a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos pode ser facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem e na organização do grupo, a instituição pretende criar situações que facilitem o trabalho entre pares e pequenos grupos. Assim as crianças desenvolvem-se e aprendem.

Segundo o Projeto Curricular de Grupo, são objetivos específicos do mesmo a integração, a adaptação das crianças na vida do Jardim de Infância; o desenvolvimento do seu conhecimento pessoal e social; a promoção da descoberta da identidade de cada criança e do grupo; proporcionar vivências de grupo, contribuindo para o fortalecimento de laços entre as crianças; alargar o conhecimento do mundo: realizar

descobertas sobre o contexto social e sensibilizar para a defesa do meio ambiente e do património cultural.

Na caderneta do pré-escolar, elaborada pela educadora, constam os registos do dia-a-dia que permitem estabelecer a comunicação entre família e o Jardim de Infância e conhecer o funcionamento do mesmo; a identificação da criança; dados clínicos; um termo de responsabilidade para administração de medicamentos SOS; informações correspondentes às áreas de conteúdo; o horário da componente letiva; o horário da componente de apoio à família e uma tabela de registo semanal de ocorrências.

“A criança é valorizada em toda a sua essência, tudo o que diz respeito à criança e o que tem verdadeiramente sentido para ela torna-se impreterivelmente a intencionalidade do educador, em que a sua atitude deverá ser profunda e autêntica”.<sup>3</sup>

## 4.2. Planificação

No início do ano letivo, a educadora elabora um plano temático de acordo com o Projeto Educativo da Instituição. Este tema e todo o plano é flexível pois pode sofrer alterações, conforme os interesses e necessidades individuais e do grupo.

A educadora, como acompanha o grupo durante os três anos de pré-escolar, procura sempre planificar tendo por base o conhecimento que tem de cada criança.

---

<sup>3</sup> Informação retirada do Projeto Curricular de Grupo, 2011.

A planificação semanal é realizada em conjunto com as crianças, através do Jornal de Parede, analisando o que gostaram mais de fazer, o que não correu tão bem durante a semana e o que querem fazer na próxima semana.

#### 4.3. Dinâmicas Relacionais

As comunicações e interações estabelecidas entre a equipa educativa, pais e crianças são fundamentais, assumindo um papel importante no processo educativo e no trabalho a desenvolver com cada grupo.

O ambiente relacional presente em toda a instituição é bastante positivo, espelhando-se no trabalho desenvolvido em grupo. Além das educadoras, as restantes pessoas que fazem parte da equipa da instituição, desempenham um papel fundamental no processo educativo.

A interação estabelecida entre educadora e auxiliar é também muito positiva, mostrando mesmo alguma cumplicidade. Dessa forma, as duas desenvolvem um trabalho em parceria que faz com que proporcionem às crianças práticas educativas de qualidade.

As relações entre educadora e pais são fomentadas através do diálogo, pela troca de partilha e de informações, de conhecimentos e de experiências relativas à criança. Além de conversas informais, a educadora reserva ainda um horário semanal para o atendimento formal e individual aos pais.

Sempre que é oportuno os pais são convidados a ir ao Jardim de Infância e a participar em atividades.

Ao longo do meu processo de estágio pude verificar algumas situações de relacionamento entre o Jardim de Infância e a família.

Muitas das vezes, em festividades ou na divulgação de algum projeto, os pais foram ao Jardim de Infância, envolvendo-se ativamente a vida dos seus filhos. Durante o ano os pais foram sendo convidados, um por semana, a irem almoçar com os seus filhos, como meio de ajudar algumas crianças com maior dificuldade na hora das refeições. Inserido no Programa “Anos Incríveis”<sup>4</sup> foi também levado a cabo pela educadora uma atividade que consistia em levar para casa uma boneca, denominada Carolina, para ir passar alguns momentos com determinada criança e com a sua família.

#### 4.4. Avaliação

A avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança e do grupo é feita através de um portefólio, uma vez que este processo de avaliação permite conhecer melhor a criança de forma a acompanhar a evolução das suas aprendizagens e fornece elementos concretos para a reflexão e adequação da ação educativa do educador. Pretende-se que façam parte do portefólio vários registos de observação, como desenhos, pinturas, registos escritos, gravações, fotos, etc., selecionados segundo critérios estabelecidos com as crianças.

O portefólio é então, considerado pela educadora, um “espelho” das aprendizagens das crianças.

Devido à importância dada ao portefólio, decidi refletir acerca deste método de avaliação, o que apresentarei em ponto indicado.

---

<sup>4</sup> Programa de desenvolvimento de competências socio-emocionais

Ao longo do meu estágio tive oportunidade de presenciar diversos momentos de avaliação, em especial a construção de portfólios, para a qual também contribui.

Segundo a educadora cooperante, além deste instrumento de avaliação, torna-se fundamental para o seu desempenho como educadora, a constante reflexão acerca das suas práticas diárias.



## **PARTE II**

Mais um Passo...

...vamos intervir!

## **Nota Introdutória**

---

Esta segunda parte tem como objetivo descrever o percurso por mim percorrido ao longo deste processo de estágio.

Divido este processo em quatro fases: as três primeiras de observação, crescimento, aprofundamento de conhecimento, entrada progressiva na prática e de realização pontual de algumas atividades e a quarta de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico, sendo completamente responsável, em conjunto com a minha colega de estágio, pelo grupo de crianças. De seguida apresento as fases em que organizei o meu estágio, evidenciando aspetos que marcaram e descrevem a minha experiência.

## **1. Fase I – Para começar a andar...vamos observar**

---

Esta primeira fase de estágio iniciou-se a 9 de novembro e teve o seu término a 16 de dezembro, contando no total com seis semanas.

Ao longo desta fase pude, concretizando o seu objetivo, observar as crianças, as suas atitudes, as dinâmicas de grupo, as práticas da educadora cooperante e o funcionamento da própria instituição. Além disso pude, ainda, proporcionar às crianças momentos mais participativos, conduzidos por mim e pela minha colega de estágio.

No primeiro dia de estágio, fui muito bem recebida pela educadora coordenadora que também foi a minha educadora cooperante. Conversámos sobre o funcionamento da instituição e sobre as suas opções. A educadora caracterizou um pouco o grupo que acompanhou, apresentou-nos também os pressupostos teóricos que caracterizam não só as suas práticas como as práticas de todas as educadoras da instituição e conversou connosco sobre a sua visão acerca do que deve ser a educação de infância. Foi-nos ainda proporcionada uma visita geral a toda a instituição, momento em que nos foi apresentada toda a sua equipa.

Durante esta fase decorreu o processo de integração não só no grupo mas também nas dinâmicas da instituição.

O grupo da Sala da Fantasia acolheu-me muito bem, ajudando na minha integração. Rapidamente se habituaram à minha presença e desde logo se tornaram meus aliados nesta caminhada.

Como já referi anteriormente, o trabalho em equipa, a cooperação e a amizade que se vivem na instituição são evidentes e contagiantes e isso verificou-se desde logo. Também isso facilitou a minha habituação à

rotina do Jardim de Infância, sendo muito bem recebida por todos os membros da equipa da instituição que sempre me colocaram à vontade.

Na primeira semana, e porque a época assim o “exigia”, a educadora introduziu o dia de S. Martinho contando a sua lenda e proporcionando um passeio à mata para apanhar castanhas e ouriços para o dia de S. Martinho. A lenda de S. Martinho foi ainda contada novamente, a pedido das crianças, com a “caneta mágica”: à medida que a educadora contava a história ia desenhando-a e repetia os sons ora fracos, ora fortes, ora mais depressa, ora mais devagar, trabalhando assim não só a linguagem oral e escrita mas também a expressão musical.

Foi ainda realizada uma atividade na qual as crianças tinham de reconhecer as diferenças entre conjuntos de castanhas, abordando assim o domínio da matemática.

No dia de S. Martinho, todas as crianças da instituição puderam assistir ao teatro “História dos frutos do Outono”. Os meninos da Sala da Fantasia fizeram depois um desenho do teatro e foram ainda surpreendidos pela visita do S. Martinho à sua sala.

Ainda na primeira semana, encontrámos o miniprojecto “O Sistema Solar” a iniciar, o que me motivou desde logo uma vez que ia, pela primeira vez, poder acompanhar de perto um projeto e verificar de que forma os pressupostos teóricos que tinha aprendido se aplicavam na realidade.

Ao longo desta semana, integrado neste miniprojecto, as crianças pintaram um tubo de papel com vista à execução de um telescópio e desenharam um foguetão.

Na semana seguinte montaram o telescópio e ouviram a história “A que sabe a lua” no sótão das histórias. Conversaram sobre as fases da lua e construíram uma janelinha onde, todos os dias, colocavam uma lua

diferente acompanhada de uma adivinha para que os pais adivinhassem em que fase se encontrava a lua que estava atrás da cortina.

Pudemos assistir ao interesse das crianças que as levou a trazer livros de casa, que depois serviram como instrumentos de pesquisa. A partir de uma dessas pesquisas, conversámos sobre as constelações e, a partir daí, as crianças fizeram carimbagem da urso maior e da urso menor. As crianças puderam também escolher a sua “estrela do desejo” que consistia em escolher um desejo que elas gostassem muito que se concretizasse.

Durante as semanas que se seguiram, as conversas sobre a primeira viagem à lua e toda a sua envolvimento foram uma constante.

A partir daí as crianças pintaram a bandeira da Rússia por terem sido os russos os primeiros a chegarem à lua. Desenharam também o espaço com os planetas e construíram foguetões que depois foram introduzidos no desenho do espaço.

Ao longo deste miniprojecto as crianças puderam ainda conhecer melhor os Planetas do Sistema Solar, através de conversas e pesquisas realizadas em pequenos grupos, com auxílio das estagiárias.

As crianças quiseram também saber mais sobre o Eclipse e puderam chegar à conclusão que esse fenómeno acontece quando o sol abraça a lua. A partir daí foi contada a “História de Amor da Lua e do Sol” que depois foi ilustrada pelas crianças e transformada em livro para que cada criança a pudesse levar para casa.

Para terminar, cada uma das crianças vestiu-se de astronauta e tirou uma fotografia com um foguetão representado num dos livros.

Ao longo deste miniprojecto, foram evidentes as aprendizagens introduzidas nos domínios da expressão oral e escrita, da expressão plástica e do conhecimento do mundo.

No final desta primeira fase foi ainda introduzido o tema do Natal. A educadora começou por perguntar às crianças o que elas achavam sobre o Natal, sobre o Pai Natal, sobre o Menino Jesus e sobre o Presépio e contou a história do Menino Jesus.

Foi realizada a prenda de Natal, que consistia na elaboração de um presépio e foram construídos enfeites para a árvore de Natal do Jardim de Infância. Esses enfeites foram sapatos velhos coloridos e modificados pelas crianças. As crianças construíram ainda a cara uma rena, alusiva à canção “Rena Rodolfo”.

Para terminar, as crianças ditaram os seus desejos para as prendas de Natal que depois foram colocados na árvore dos pés (cada criança tinha a forma do seu pé colada na árvore) da Sala da Fantasia, intitulada “Pés pequeninos...sonhos grandes”.

## **2. Fase II – Outra passada...vamos continuar a caminhada**

---

Esta segunda fase de estágio teve início a 4 de janeiro e terminou a 29 de fevereiro, tendo sido interrompida durante um mês por ser a época de exames na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Logo na primeira semana tive a oportunidade de ver o início de um mini-projeto que surgiu do interesse das crianças. Uma das crianças mostrou-se curiosa acerca do corpo humano, levando um livro para a sala. O livro despertou a curiosidade das outras crianças e a educadora achou por bem iniciar esse mini-projeto.

Duas das crianças, uma menina e um menino, deitaram-se sobre papel de cenário e desenharam dois corpos, o masculino e o feminino, que depois foram preenchidos, de acordo com as suas características, por dois grupos de crianças. Foi então explorado o interior e o exterior do corpo humano através do livro que a criança tinha trazido de casa e através de informações transmitidas pela educadora.

Nos dias seguintes, eu e a minha colega de estágio, levamos a cabo algumas atividades de expressão motora relacionadas com o corpo e com os seus constituintes.

Devido à realização das atividades de expressão motora no salão polivalente surgiu a necessidade de criar regras para aquele espaço. Foram então criadas regras para os momentos de expressão motora em conjunto com as crianças.

De seguida entrou a época do carnaval e, para comemorar essa época, cada criança construiu a sua própria máscara, com o intuito de promover a criatividade. De seguida, em conjunto, construíram uma

tenda de circo em papel de cenário para colocar os palhaços que tinham sido elaborados anteriormente, sob a orientação da educadora.

O dia do carnaval foi destinado à brincadeira e as crianças puderam fazer atividades livres. O nosso dia contou ainda com um desfile de carnaval.

Na última semana de estágio uma das crianças mostrou interesse por vulcões e surgiu a ideia de construirmos um vulcão para o fazer explodir. Depois de conversarmos sobre as crianças acerca do que sabiam sobre os vulcões e depois de trocarmos algumas informações partimos para a construção de um vulcão.

Depois de construído o vulcão, e como o íamos fazer explodir, surgiu a ideia de fazer das sextas-feiras o dia das experiências. As crianças elaboraram então as regras para as experiências.

Depois de construídas as regras, partiu-se para a experiência. Com os materiais em cima da mesa, as estagiárias iam indicando as quantidades que tinham de ser colocadas dentro do vulcão para este explodir.

A atividade decorreu muito bem. As crianças mostraram-se motivadas e empenhadas, querendo mesmo voltar a repetir a experiência.

No final voltámos a conversar sobre o que tínhamos visto e registámos os materiais utilizados e o que tinha acontecido no vulcão.

Ainda nesta fase pusemos em prática a ficha 1G do SAC. Esta ficha ajudou-me a conhecer melhor as crianças e a estar mais atentas aos pormenores que podem fazer toda a diferença.

Esta segunda fase foi bastante motivadora uma vez que nos foi dada a oportunidade de começar a planificar e a atuar.



### **3. Fase III – Nada de correr...vamos andar e também ver**

---

Defini esta terceira fase com o começo a 1 de Março e o seu término a 18 de Maio, o último dia de estágio.

Nesta descrição vou apenas apresentar as atividades pontuais planificadas e levadas a cabo, excluindo as atividades integrantes do projeto pedagógico desenvolvido, que apresentarei mais à frente.

Ao longo desta fase orientamos muitas vezes atividades de expressão motora que sempre foram muito bem aceitas por parte das crianças, a exceção de se recusava a participar nas atividades em grupo.

Na primeira semana a educadora leu o livro “Bolacha Maria” de António Torrado e de seguida, conforme a educadora ia lendo uma página, as crianças iam ilustrando a história, com o objetivo de construir um livro ilustrado pelas crianças da sala Fantasia.

Desta forma, a educadora pretendeu incutir nas crianças o gosto pela leitura e lembrá-las que as histórias, além dos escritores que as escrevem, também têm pessoas que as desenham, o ilustrador.

Durante as sextas-feiras foram realizadas algumas experiências: a do duro e do mole, para as crianças experimentarem as sensações contrárias e outras, já integradas no projeto.

Depois do pedido insistente por parte das crianças, no Jornal de parede, em realizar uma festa do pijama, decidimos então organizar uma. As crianças fizeram então a publicidade e fizeram uma carta aos pais a informar que iriam participar numa festa do pijama.

O dia da festa do pijama foi destinado a atividades de expressão motora e a brincadeiras livres. Nesse dia assumimos o papel das crianças, ao brincarmos com elas.

Na terceira semana construímos a prenda do dia do pai. As crianças imprimiam um dos seus pés numa tela, fazendo o formato da letra “P”. Depois, com carimbos das letras “a” e “i”, construía a palavra “Pai”.

Na semana seguinte iria ser festejado o dia da primavera e para comemorar esse dia construímos a “Árvore da Primavera”. Num tronco já existente na instituição, pendurámos balões pintados pelas crianças com desenhos alusivos à primavera, construindo assim a copa da árvore. As crianças coreografaram uma música, que no dia da festa, devidamente vestidas de flores e jardineiros, apresentaram aos pais.

Durante esta fase a educadora implementou o Programa “Anos Incríveis”. Depois de uma carta de informação/explicação aos pais, a educadora começou a implementar várias estratégias, que pertenciam a este programa.

Aprendi muito com este programa e com a forma como a educadora o implementou. Este projeto visa prevenir comportamentos problemáticos nas crianças, introduzindo estratégias de reforço positivo, sempre que possível.

No decorrer deste programa pude comprovar que ao encorajar, ao elogiar, ao recompensar, ao estabelecer limites e regras, ao aplicar consequências é possível resolver problemas que, a partida, se dizem complicados. É através de estratégias desta ordem que as educadoras devem atuar, de forma a fortalecer as relações pais-criança. Com estas estratégias, as educadoras fortalecem também a relação escola-família.

Nesta fase lançamos o Projeto “Por terras do deserto” que irá ser abordado em ponto próprio.

## **4. Fase IV – Um importante passo:**

### **Projeto “Por terras do deserto”**

---

Chegada esta última fase de estágio chegou o momento de implementar um projeto pedagógica.

Esta foi uma fase empolgante e motivadora que gerou um projeto, apesar de induzido, que se mostrou ir ao encontro dos interesses das crianças.

#### **4.1. Enquadramento do Projeto e Lançamento**

“Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (ME/DEB, 1998, p.139).

O tema deste projeto foi selecionado pelo conjunto de educadoras que constituem a instituição.

De forma de despertar o interesse das crianças pelo tema, foram encaminhadas para o recreio para poderem brincar, num espaço onde o solo é composto, inteiramente, por areia.

Depois deste momento, as crianças reuniram-se na sala, onde discutiram o momento de brincadeira na areia. Foi aí que surgiu a palavra “deserto” e, conseqüentemente, a conversa apresentada:

- *Com tanta areia, quase que parecia que estávamos no deserto (B)*
- *Que animais é que há no deserto? (M)*
- *Ora...há camelos, escorpiões...(estagiária)*
- *O deserto tem tanta areia! (R)*
- *Vocês gostavam de saber mais coisas sobre o deserto? (estagiária)*
- *Sim! (todos)*

Uma escolha nem sempre é uma tarefa fácil, sobretudo quando esta depende de gostos, preferências de cada um e aprendizagens relevantes para as crianças de diferentes níveis etários.

Apesar do responsável máximo pela escolha dos temas ser o/a educador/a de infância, pois é ele/ela que decide se os temas selecionados são adequados ao desenvolvimento da criança, as crianças também assumem um papel bastante importante, na medida em que se deve ter em conta o interesse demonstrado pelas crianças.

Segundo Katz e Chard (2009), à medida que as crianças crescem é recomendável que comecem a estudar pessoas, objetos e ambientes de que não têm experiência direta. Ou seja, à medida que as crianças vão crescendo, é dever dos/as educadores/as de infância ajudá-las a conhecer e a entender fenómenos diferentes daqueles de que possuem um conhecimento direto.

Tendo em conta as necessidades das crianças o grupo de educadoras decidiu optar pelo tema do deserto para desenvolver um projeto.

A escolha do tema foi realizada pela equipa educativa e, por isso, houve a necessidade de este ser induzido pelas estagiárias.

Com o desenvolvimento do projeto pretenderam-se alcançar os objetivos seguintes:

- Transmitir noções de cidadania e regras de convivência social;
- Desenvolver nas crianças o interesse e o respeito por outros povos e culturas;
- Promover o conhecimento de outras culturas: Árabe, Egípcia, Marroquina;
- Fomentar atitudes de cooperação e partilha

## 4.2. Planificação e Execução

O projeto foi desenvolvido em 9 semanas, durante 20 dias, uma vez que ia sendo intercalado com outras atividades de carácter festivo ou de carácter livre.

Para ir o máximo possível ao encontro dos interesses das crianças foi criada uma teia conceptual (Figura 1) que continha tudo o que as crianças queriam saber acerca do deserto.

Partindo dessa teia, foram elaboradas as planificações semanais e diárias (Anexo 2).

Nessas planificações procurámos integrar todas as áreas de conteúdo, procurando proporcionar experiencias de aprendizagem essenciais previstas para estas idades e expressas nas OCEPE (Quadro 2).



**Figura 1** - Fotografia da Teia Conceptual do Projeto “Por terras do deserto”, tirada no dia 7 de Março de 2012

**Quadro 2** – Áreas de Conteúdo abordadas e respetivas situações de aprendizagem

Área de Conteúdo	Domínio	Situações de Aprendizagem
<b>Formação Pessoal e Social</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar em cooperação, partilhando o espaço e os materiais</li> <li>- Combinar regras</li> <li>- Discussão, pesquisa e estudo de temas em grupo</li> </ul>
<b>Expressão e Comunicação</b>	<b>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversas em grande grupo</li> <li>- Descrição de acontecimentos e situações</li> <li>- Utilização da biblioteca para pesquisas</li> </ul>

<b>Expressão e Comunicação</b> (cont.)	<b>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b> (cont.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contar histórias</li> <li>- Reprodução de letras e palavras</li> <li>- Construção de cartas</li> <li>- Exploração de imagens</li> </ul>
	<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de problemas do quotidiano: contagens</li> <li>- Formação de conjuntos</li> <li>- Exploração de objetos mediante a unidade de referência: peso</li> <li>- Exploração de noções de tempo, espaço, grandeza e quantidade</li> <li>- Construção de padrões</li> </ul>
	<b>Expressão Motora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho rítmico</li> <li>- Correr, andar, saltar, marchar, gatinhar, rodopiar, rastejar</li> <li>- Danças</li> <li>- Exercícios de relaxamento</li> <li>- Exercícios de equilíbrio</li> </ul>
	<b>Expressão Dramática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo simbólico</li> </ul>
	<b>Expressão Plástica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenhar com vários materiais</li> </ul>

<b>Expressão e Comunicação</b> (cont.)	<b>Expressão Plástica</b> (cont.)	- Pintar utilizando várias técnicas - Modelar barro - Recortar e colar
	<b>Expressão Musical</b>	- Cantar - Ouvir e reconhecer vários estilos de música
<b>Conhecimento do Mundo</b>		- Realização de experiências - Conversas sobre outras culturas

#### 4.3. Divulgação e Avaliação

O projeto surgiu com base nas necessidades das crianças, observadas pelo grupo das educadoras, e desenvolveu-se com base nos interesses das crianças da Sala Fantasia.

Foi a partir da teia conceptual que se desenvolveram todas as atividades, procurando sempre ir ao encontro das necessidades, interesses e curiosidades das crianças.

As crianças ao longo de todo o projeto tiveram sempre uma participação bastante ativa, que nos permitiu verificar se estávamos a ir ao encontro dos seus interesses.

Em várias atividades, foi possível verificar o entusiasmo e autonomia das crianças quando realizam atividades que gostam.

No livro Trabalho por Projetos na Educação de Infância, Vasconcelos (2012, p.17) refere que todo o processo deve ser avaliado, dando relevância à intervenção de vários elementos, à entreajuda



estabelecida entre esses elementos, à qualidade da pesquisa e das tarefas elaboradas, à informação recolhida e às competências desenvolvidas ao longo de todo o processo.

A avaliação do projeto foi também efetuada com as crianças, através de diálogos, em grande grupo, mostrando-se muitas aprendizagens e muito gosto pelo projeto desenvolvido.

Ainda no livro Trabalho por Projetos na Educação de Infância, Vasconcelos (2012, p.17) menciona que algumas das opções para o concretizar da divulgação são a sistematização visual do trabalho, a elaboração de álbuns e a construção de portefólios.

Desta forma, alguns dos trabalhos efetuados pelas crianças constituíram parte do seu portefólio, espelhando assim o decorrer do projeto e as suas aprendizagens mais significativas.

Como forma de concluir o trabalho desenvolvido, em conjunto com as crianças, foi preparada a divulgação à instituição e às famílias. Foi montada uma exposição, tentando reproduzir um ambiente do deserto. Nessa exposição foram expostos todos os trabalhos, relacionados com o projeto, realizados pelas crianças.

As crianças dividiram-se em dois grupos e ensaiaram duas músicas: a das odaliscas e a das múmias. No dia em que as famílias visitaram a exposição, as crianças dançaram as músicas, com as coreografias por elas elaboradas.

Esta teve um ótimo feedback de todos os intervenientes, criando nas crianças uma grande felicidade por terem a oportunidade de mostrar todos os seus trabalhos e partilhar esse momento com as pessoas que mais gostam (pai, mãe, avós, etc.).

Foi ainda feito o convite às outras salas da instituição e a toda a equipa para visitarem a exposição.

Resumindo, o projeto teve um ótimo desenvolvimento, o grupo de crianças foi sensacional e no final sentimos que as atividades realizadas foram um importante contributo para cada uma delas.

**PARTE III**

**Pesquisas e Reflexões...**

**...para conseguir caminhar**

\*\*\*

*Experiências-chave*

## **Nota Introdutória**

---

Esta quarta parte destina-se à apresentação de evidências que demonstram algumas das minhas aprendizagens realizadas e consolidadas ao longo do meu processo de estágio e da minha formação.

Vou apresentar algumas questões que foram surgindo ao longo da minha caminhada e sobre as quais foi necessário refletir, para uma aprendizagem segura e coerente.

Selecionei então as experiências que para mim foram mais significativas. Irei abordar o Movimento da Escola Moderna, o Trabalho por Projetos, o Sistema de Acompanhamento das Crianças, o portefólio como forma de avaliação e a abordagem das ciências no Pré-Escolar.

Além destas experiências, vou ainda refletir sobre a investigação que realizei em torno vozes das crianças do grupo de estágio do qual fiz parte.

## 1. Movimento da Escola Moderna (MEM)

---

Assim que eu e a minha colega de estágio chegámos ao centro de estágio foi-nos exposta a filosofia da instituição e os pressupostos teóricos pelos quais se rege.

Desta forma, foi-nos transmitido, que uma das pedagogias privilegiadas era o Movimento da Escola Moderna.

Ao longo do percurso de estágio fui contatando com estratégias previstas neste modelo e, por nunca as ter experienciado, decidi refletir um pouco mais acerca dessa pedagogia.

De acordo com Oliveira-Formosinho et al., (2007a, p.125) o MEM assenta numa “perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos (...).”

O MEM é um modelo construtivista criado nos anos 60 e tem por base práticas de cooperação e de vivência democrática.

As crianças deverão fazer parte integrante da prática do educador, criando com os educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que juntos possam criar um ambiente capaz de beneficiar da riqueza dos valores morais e estéticos gerados por essas interações.

Este modelo tem por base a partilha de responsabilidades, sendo as crianças em conjunto com a educadora, as responsáveis por gerirem o seu dia-a-dia. As crianças contribuem no planeamento, na execução e na avaliação. Durante o meu processo de estágio isso foi evidente, as crianças planeavam a semana, através do Jornal de parede, que

preenchiam à sexta-feira. Nesse Jornal de Parede colocavam o que tinham feito durante essa semana, o que mais tinham gostado de fazer, o menos tinham gostado e o que queriam fazer na semana seguinte.

As crianças, através de trabalho por projetos, fazem descobertas e adquirem aprendizagens que lhes serão úteis como futuros cidadãos.

As crianças, individualmente ou em grupo, desenvolvem projetos que lhes permitem tomar consciência dos conhecimentos. Essa aquisição será sempre partilhada, através de momentos de comunicação em grande grupo, planeados e organizados, onde se trocam experiências, saberes, vivências tanto a nível cultural como científico e social.

Durante o meu estágio pude, várias vezes, verificar estes momentos. Apesar de apenas ter observado e implementado projetos de grande grupo, os momentos de partilha e de reflexão, foram sempre uma constante ao longo deste processo. Sempre que necessário, juntávamo-nos todos na manta, para conversar, trocar experiências e partilhar ideias. Pude verificar que, nas idades do pré-escolar, trona-se extremamente importante para a criança, trazer para essas conversas de grande grupo, as suas vivências e as suas experiências fora do Jardim de Infância. A educadora deve estar atenta a essas intervenções para que as crianças se sintam valorizadas e parte integrante desse grupo.

Através dessa troca de experiências as crianças vão ser capazes de refletir e de ouvir o outro, desenvolvendo assim o seu sentido crítico. Este processo educativo promove então as interações e a comunicação.

As crianças são organizadas não por faixa etária, mas de forma vertical, cada grupo integrando crianças de várias idades. Desta forma, as crianças vão respeitar o outro e as diferenças individuais. Esta organização promove a interajuda e a colaboração que serão fundamentais na vida social de cada um.

Esta situação foi, para mim, uma novidade e uma descoberta. Nunca tinha estagiado com um grupo de crianças misto e por isso, ao início, fiquei um pouco reticente. Mas, na verdade, agora que já terminei o estágio, pude verificar que essa organização beneficia muito pelas relações de cooperação que são criadas entre as crianças.

O/a educador/a deve sempre valorizar a opinião da criança e, para isso, deve mostrar-se sempre disponível.

As crianças devem ter sempre à sua disposição um tempo lúdico de exploração para que através das vivências surjam interrogações que culminem em projetos. Esses projetos podem ser propostos pelas crianças ou pelo educador, caso este verifique existir necessidades em alguma criança ou no grupo.

Este modelo promove a autonomia, a iniciativa e responsabilidade. Dessa forma, estavam presentes na sala de estágio a que pertenci a tabela de presenças, o calendário do tempo e o calendário do mês que eram preenchidos diariamente por uma criança.

Quanto à organização do espaço, segundo um documento elaborado para as Jornadas Pedagógicas (Leandro, 2008), este modelo desenvolve-se a partir de uma área de trabalho em grande grupo e por um conjunto de seis áreas de atividades, distribuídas pela sala. Essas áreas são um espaço de biblioteca e de documentação, um espaço de oficina de escrita e reprodução, um espaço de laboratório de ciências e experiências, um espaço de carpintaria e construções, um espaço de representação plástica e um espaço de “faz de conta”.

A área de trabalho em grande grupo é constituída por mesas e cadeiras, servindo para trabalhos em grande grupo ou para apoio a outras atividades.

A biblioteca é um espaço confortável que incentive as crianças à consulta de livros e documentos disponibilizados.

A oficina de escrita integra um computador e algumas das pesquisas realizadas pelas crianças. Neste espaço devem estar expostos os trabalhos de pré-escrita realizados.

O espaço de laboratório e das ciências deve proporcionar às crianças momentos experienciais e nesse espaço devem também estar expostas as observações e registos efetuados.

A oficina de carpintaria e construções serve para a construção de materiais, por exemplo, construção de instrumentos musicais.

O espaço da representação plástica deve ter materiais necessários para a concretização de atividades que desenvolvem a expressão plástica.

Por fim, o espaço de “faz de conta” deve dispor de roupa e adereços que permitam que as crianças incorporem personagens para atividade de “faz de conta” e momentos de expressão dramática.

O fundamental em todos estes espaços é que os materiais sejam autênticos, reproduzindo na realidade os que são utilizados diariamente pelos adultos. Os espaços devem aproximar-se o mais possível dos espaços sociais que as crianças estão habituadas a frequentar.

Esta organização permite a diversidade de atividades e o contato com diversos materiais.

No meu estágio pude verificar a presença de alguns destes espaços e, posso sublinhar, a preocupação especial da educadora em conter nos diversos espaços materiais reais, utilizados frequentemente pela educadora. Na sala onde efetuei o estágio pude também verificar um ambiente agradável, com paredes repletas de produções das crianças, intencionalmente posicionadas ao seu nível, situação característica deste modelo pedagógico.



A organização do tempo é pensada de forma a criar um ambiente seguro, que promova a autonomia das crianças.

O tempo da manhã é ocupado por trabalhos de projeto e por atividades selecionadas pelas crianças. À sexta-feira é realizado o balanço da semana e programada a semana seguinte, através do Jornal de Parede.

Esta rotina temporal também se verificou durante o meu percurso de estágio. O momento do Jornal de Parede era conduzido pela educadora, facto que induzia em grande parte as opções das crianças.

A avaliação é realizada através de observações diretas, de conversas informais e de registos de ocorrências significativas.

No caso do meu estágio, além de utilizar estes métodos de avaliação, a educadora privilegiava também a avaliação por portefólio, tentando refletir, através do mesmo, o percurso de cada criança.

Este modelo promove ainda a forte ligação e articulação com as famílias, envolvendo-as na resolução de problemas quotidianos de organização.

Apesar de não ter verificado a presença das famílias na resolução de problemas, pude comprovar a estreita ligação e cooperação entre as famílias e a instituição. Muitas vezes os pais participaram em atividades da sala (por exemplo, expressão motora), participaram nas rotinas dos seus filhos e em momentos festivos.

## 2. Pedagogia por Projetos

---

Depois de muito falar sobre o Pedagogia por Projetos durante as aulas, um dos meus receios era chegar ao centro de estágio e não poder, antes de entrar em prática, observar essa metodologia a ser aplicada, caso a educadora não a utilizasse.

Mas, felizmente, isso não aconteceu e, desde o início, pudemos acompanhar alguns miniprojectos em ação.

Embora já tivesse falado muito sobre o Pedagogia por Projetos durante o percurso académico do Mestrado, depois de o ver em prática, decidi pesquisar e refletir um pouco mais acerca deste método de trabalho.

O projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Este não tem um período de concretização definido, pois pode durar dias, semanas ou até meses, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico. O projeto surge dos interesses e necessidades reveladas pelas crianças, podendo ser estimulado por um acontecimento inesperado ou por uma visita. Em educação de infância um projeto pode-se desenvolver com o grupo total das crianças, em pequenos grupos ou mesmo individualmente (Zeichner, 1993).

Os projetos podem ser incorporados no currículo de acordo com o trabalho de cada educador que define a sua calendarização consoante as preferências, compromissos e condicionantes dos educadores.

Este tipo de trabalho refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem que dá ênfase ao papel do educador no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, para que as experiências vivenciadas tenham significado pessoal para elas. O trabalho por projetos facilita uma aprendizagem por participação ativa, ou seja, as crianças vivenciam as situações-problema, refletem sobre elas e tomam atitudes perante os factos (Zeichner, 1993).

A criança é um ser competente a quem deve ser dada a oportunidade de ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, o educador que vive segundo esta metodologia preocupa-se em refletir se realmente está a dar oportunidade às crianças de expressarem e participarem genuinamente com as suas ideias no projeto ou se são simples imposições suas. A reflexão leva a repensar o currículo, a metodologia, os objetivos, quem é a criança que está à nossa frente, qual a sua origem, o que quer, quais as suas necessidades, quais os seus interesses, para deste modo se poder chegar a cada uma delas e ao grupo como um todo. Refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade (Zeichner, 1993).

Segundo Katz e Chard (2009) é importante que o educador tenha em conta os fatores que fazem parte do projeto. Sendo estes a realidade humana, a realidade externa à escola, os objetivos comuns, os valores, a colaboração, a responsabilidade e a tecnologia.

Através dos projetos, aprender deixa de ser um simples ato de memorização e passa a ser um espaço de experimentação. Assim o conhecimento é construído tendo em conta o contexto em que é utilizado.

Um dos principais objetivos da abordagem de projeto é ajudar as crianças a adquirir conhecimentos novos. Enquanto discutem e

investigam, as crianças adquirem informações e conceitos novos. As crianças aprendem umas com as outras.

Segundo Katz e Chard (2009), o trabalho de projeto oferece às crianças a oportunidade de fazerem escolhas a vários níveis, tendo cada uma delas implicações educacionais diferentes. Algumas escolhas são processuais, algumas estéticas e outras funcionalmente intrínsecas à atividade. As escolhas têm implicações na aprendizagem em áreas cognitivas, estéticas, sociais, emocionais e morais. Independentemente da natureza da escolha, as crianças podem consultar o educador para pedir conselhos, dando-lhe assim uma oportunidade para falar com elas sobre o trabalho e para partilhar os seus pontos de vista e expectativas. Escolher fazer algo e as suas razões são assuntos que as crianças negociam frequentemente com o educador.

Um objetivo global desta abordagem é cultivar a vida da mente da criança mais nova. Uma educação adequada às crianças mais novas deverá dirigir-se ao desenvolvimento das suas mentes em crescimento. Incentiva-as a pôr questões, resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam (Katz e Chard, 2009).

### **3. Sistema de Acompanhamento das Crianças**

---

Durante o processo de estágio um dos trabalhos propostos consistiu na utilização e aplicação de um instrumento de avaliação: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).

Apesar de, por falta de tempo, apenas ter concretizado a primeira fase deste processo de avaliação, achei pertinente refletir acerca desta forma de avaliação e aqui apresentar essa reflexão.

Como é referido nas Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 25), “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular”.

Com base nesta diretriz, surge o Sistema de Acompanhamento das Crianças. Este é um instrumento de apoio à prática pedagógica do educador e decorre da necessidade da avaliação e ponderação sobre as práticas do educador, que se traduzem no bem-estar e implicação das crianças.

Os “níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para quem pretende melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem.” (Portugal e Laevers, 2010).

É importante começar por explicitar o que se entende por bem-estar e por implicação das crianças.

Neste sentido, o bem-estar das crianças é definido por Laevers (2010) como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia”.

Este estado é avaliado considerando os seguintes indicadores: abertura e receptividade, flexibilidade, autoconfiança e auto-estima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio.

Estes sinais evidenciam como é que a criança se sente no jardim-de-infância, ou seja, se o ambiente proporcionado ajuda as crianças a “sentirem-se em casa, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas” (Portugal e Laevers, 2010).

Por outro lado, a implicação, ou envolvimento “é uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecido pela concentração e persistência, caracterizando-se pela motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Oliveira-Formosinho, 2009). Isto é, a qualidade das experiências de aprendizagem que são oferecidas às crianças vão revelar-se ajustadas, ou não, ao seu desenvolvimento e às suas características e necessidades, no grau de implicação exteriorizado.

No entanto, para conseguir avaliar o nível de implicação da criança é necessário colocar-se no seu papel, considerar as suas despectivas e, nesse sentido, este processo pode tornar-se subjetivo uma vez que requiere a quantificação de algo que é mais qualitativo e que varia consoante a despectiva do observador, influenciando portanto os níveis de implicação atribuídos (Portugal e Laevers, 2010).

A implicação das crianças pode também relacionar-se com a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), referida por Vygostsky. Esta zona

diz que o envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis (Bertram e pascal, 2009), pois se forem demasiado fáceis facilmente desmotivarão as crianças e, por outro lado, se forem demasiado difíceis, também poderão tornar-se inibidores às crianças. O envolvimento surge quando as atividades são adequadas às crianças, ou seja, quando se situam dentro do seu limite das suas capacidades, ou seja, na sua zona de desenvolvimento próximo.

Para poder registar e analisar estas atitudes das crianças, “Laevers desenvolveu escalas quer para avaliação do bem-estar emocional quer para avaliação da implicação”, que foram aplicadas para a observação e registo da informação das vinte e cinco crianças pertencentes à “minha sala” do presente estágio curricular.

Este Sistema de Acompanhamento engloba 3 fases que se interligam e que têm sempre por base a observação, documentação e avaliação das crianças.

A fase 1 é a avaliação e diz respeito à observação e avaliação geral do grupo. A fase 2 prende-se com a análise e reflexão acerca da observação e avaliação realizadas na fase anterior. A fase 3 diz respeito à definição de objetivos que a educadora se propõe a alcançar de forma a combater as dificuldades encontradas na fase anterior.

Como já referi anteriormente, ao longo do meu estágio, apenas realizei a ficha 1G (Anexo 2), relativa à primeira fase do SAC.

Ao longo da observação efetuada para a concretização da primeira fase consegui distinguir o comportamento das crianças do grupo de estágio, concluindo que, apesar de todas partilharem o mesmo espaço, terem manifestações emocionais, afetivas e sociais diferentes.

São meninos com características individuais muito próprias que, de maneira geral, demonstram altos níveis tanto de bem-estar como de implicação nas tarefas.

Encontrei sinais de alerta em quatro crianças. Uma delas, devido à distração, demora muito tempo na realização das tarefas o que leva a não ter confiança em si e no seu trabalho. Uma outra distrai-se constantemente, destabilizando parte do grupo e realizando as tarefas o mais rápido que consegue, mesmo que imperfeitas. Outra criança apresenta muito pouca confiança em si e no seu trabalho, refletindo-se na sua baixa auto-estima. A criança me mais que preocupou nunca participa nas tarefas em grande grupo (por exemplo, expressão motora), desfrutando muito pouco do espaço educativo.

Depois de verificadas esta situação, decidi conversar com a educadora cooperante, confirmando todas as suspeitas. A educadora disse já estar a trabalhar todos estes alertas com cada uma das crianças. De facto, no decorrer do estágio, pude verificar essa atuação, considerando notáveis melhoras em duas dessas crianças.



#### **4. Avaliação: porquê o Portefólio?**

---

Depois da minha integração no grupo de estágio e depois de algumas conversas com a educadora verifiquei que o método privilegiado para a avaliação das crianças era o portefólio.

Com base nessa informação decidi pesquisar um pouco e, ao refletir, perceber melhor a importância do portefólio.

Esta reflexão foi uma forma de compreender as opções avaliativas da educadora e o porquê de tanta importância dada ao portefólio das crianças, na instituição onde estagiei.

A natureza da palavra portefólio pode assumir vários significados. Do italiano, portefólio significa recipiente onde se guardam as folhas soltas. No Canadá é conhecido como portefólio que quer dizer uma amostra do dossiê e em França é conhecido como dossiê, um recipiente ou pasta onde são guardados todos os materiais produzidos pelos estudantes (Shores e Grace, 2001).

Gradualmente o portefólio tem ganho espaço no campo educacional e cada vez mais está a ser utilizado ao serviço do ensino e da aprendizagem.

Assim, no domínio da educação, "os portefólios são coleções sistemáticas feitas pelos alunos e pelos professores. Podem servir de base para examinar o esforço, a melhoria, os processos e o rendimento, assim como para responder às exigências habitualmente feitas por métodos mais formais de avaliação. Através da reflexão sobre as coleções sistemáticas de trabalhos de um aluno, os professores e os alunos podem

trabalhar em conjunto, no sentido de compreenderem as forças do aluno, as suas necessidades e os seus progressos." (Tierney et al., 1991, citado por Bernardes e Miranda, 2003, p.17)

O portfólio é um conjunto dos trabalhos produzidos, nos quais se evidencia as aprendizagens realizadas. Os elementos escolhidos para o portfólio não têm que ser impreterivelmente os melhores que a criança fez, mas todos os que estabelecem marcas importantes do percurso de aprendizagem.

O educando, no portfólio apercebe-se das "reflexões que faz, dos esforços que desenvolve, define, para si próprio, objetivos, determina as estratégias a seguir, lança a si mesmos desafios" (Bernardes e Miranda, 2003, p.18).

Todos os elementos que fazem parte do portfólio devem ser sempre datados e devem ter um fio condutor, nunca recuando mas sim tentando sempre ir mais além.

O portfólio não se apresenta como um produto final mas como todo o processo de construção e reconstrução da prática pedagógica, uma vez que possibilita uma leitura dos caminhos percorridos pelo educando, ajudando assim o educador a organizar as suas práticas e contribuindo para que as próprias crianças compreendam o seu processo de aprendizagem.

Finalmente e segundo Bernardes e Miranda (2003, p. 21) posso referir que o portfólio "é, assim, um instrumento que reflete o aluno, aquilo que ele sabe, o que sabe fazer e o como fez ao longo do tempo equacionado. É um instrumento que visa objetivos conhecidos pelo aluno, que exige a clarificação prévia e negociada dos critérios de avaliação, que estabelece ligação com os conhecimentos anteriores do aluno, que tem um contexto definido, que põe o aluno em situações

autênticas de resolução de problemas e que desenvolve um método de trabalho."

Segundo Shores e Grace (2001), os portfólios estão divididos em três tipos, portfólio particular, portfólio de aprendizagem e portfólio demonstrativo.

No que respeita ao portfólio particular, são armazenadas todas as informações pessoais das crianças, "como históricos médicos e o número de telefone dos pais" (Shores e Grace, 2001, p.44). Geralmente essas informações são obtidas pela orientação pedagógica das instituições.

O portfólio de aprendizagem é considerado por Shores e Grace (2001) os mais utilizados pelas crianças e também o maior. Ele contém anotações, rascunhos, projetos e amostras de trabalho. Este portfólio tem como objetivo armazenar todas as produções das crianças, o que levará à construção do portfólio demonstrativo. Na instituição, todos os trabalhos realizados pelas crianças são recolhidos e armazenados em caixas próprias. Sempre que as atividades sejam coletivas, faz-se um registo fotográfico de modo a que todas as crianças tenham acesso. Todos os documentos são oportunamente colocados à disposição das crianças, para a composição do portfólio demonstrativo.

Assim, o portfólio demonstrativo contempla as atividades mais importantes e os trabalhos que demonstram o desenvolvimento das crianças. Este portfólio contribui para que, o educador, os pais e a própria criança compreendam os caminhos percorridos pelo educando ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Outro dos "benefícios do portfólio demonstrativo é que as crianças e os seus futuros professores podem rever os seus trabalhos anteriores e encontrar pistas para novos projetos" (Shores e Grace, 2001, p.45). Na instituição, as crianças selecionam os trabalhos que querem ter no portfólio e a educadora

complementa-os com a introdução de registos fotográficos, comentários e descrições consideradas essenciais para a demonstração das aprendizagens e desenvolvimentos alcançados.

"Os três modelos de portfólios possuem funções justapostas, mas diferentes. Dividindo as suas informações sobre cada criança nos três portefólios, mantém-se a confidencialidade de informações privadas, proporciona-se às crianças um constante acesso aos projetos em andamento e garante-se que amostras de trabalho críticas não sejam perdidas acidentalmente" (Shores e Grace, 2001, p.44).

Durante a elaboração do portfólio há oportunidade de demonstrar todas as aprendizagens realizadas. Esta característica confere ao portfólio um poder de acompanhamento e reorganização das práticas, assim, possibilita uma nova maneira de organizar a prática pedagógica e de compreender a criança.

Hargreaves (citado por Villas Boas, 2005) apresenta objetivos comuns aos portfólios que podemos aqui compreender como características. Assim, os portfólios têm como característica o facto de motivar os alunos menos capazes; fornecer aos alunos oportunidade de declarar a sua identidade; possibilitar aos alunos refletir sobre as suas experiências e êxitos; estimular e aprender uma forma de reconhecimento dos resultados e fornecer evidências mais diversificadas da competência do aluno.

O portfólio procura beneficiar os educandos nos domínios académicos, no desenvolvimento de habilidades e na comunicação que pretende estabelecer com o meio envolvente.

Segundo Villas Boas (2005, p.37), com os portfólios os alunos não estudam para passar de ano, mas para aprender, "os alunos declaram a sua identidade, isto é, mostram-se não apenas como alunos, mas como

sujeitos dispostos a aprender." Assim, são propícias situações de aprendizagens diversas, para que todos se motivem a atingir os objetivos propostos. O portfólio contempla esta característica de motivação, uma vez que, os educandos são estimulados a demonstrar a sua criatividade e a expor os seus produtos.

A utilização do portfólio envolve três ideias básicas "a avaliação é um processo em desenvolvimento; os alunos são participantes ativos desse processo porque aprendem a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem; a reflexão pelo aluno sobre a sua aprendizagem é parte importante do processo" (Villas Boas, 2001, p.34). Para utilizar esta ferramenta de avaliação deve-se respeitar as diferenças existentes entre os educandos e compreender que cada um tem o seu ritmo.

Villas Boas (2006) considera ainda que o foco da avaliação passa a ser o trabalho, avaliando-se assim o desempenho de todos os atores envolvidos nesse processo, o andamento das atividades e avalia-se ainda para perceber o processo de desenvolvimento das pessoas envolvidas. A análise gira em torno do processo de desenvolvimento e não apenas na conclusão. Talvez seja esta uma das características mais relevantes do portfólio. Não se espera chegar ao fim do processo, ao resultado final mas, ao contrário, acompanha-se todo o processo, toda a evolução identificando cada dificuldade.

Várias são as características do portfólio e a sua construção é diversa, no entanto o portfólio não pode simplesmente agrupar, selecionar e armazenar, mas sim possibilitar uma maior reflexão sobre os objetivos propostos, sobre as estratégias utilizadas e sobre os caminhos percorridos pelas crianças na construção da sua própria história.

## **5. A abordagem das ciências no Pré-Escolar**

---

Do decorrer no processo de estágio, num momento de planificação semanal junto das crianças, algumas delas mostraram muito interesse e curiosidade em fazer experiências. A partir daí, ficou combinado, as sextas-feiras de manhã serem destinadas a execução de experiências sugeridas pelas crianças.

Depois desta conversa inicial, surgiu-me a questão da importância das ciências no Pré-Escolar e de como estas se podem abordar nestas idades.

A partir dessa necessidade e curiosidade parti à descoberta e fui pesquisar sobre esta questão.

Da pesquisa efetuada elaborei uma reflexão que de seguida apresento.

Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997, p. 79), desde os primeiros anos de vida que as crianças começam a construir conhecimento sobre o mundo, manifestam curiosidade natural e desejo de saber para compreender e dar sentido ao que as rodeia. Quando chegam ao pré-escolar já possuem ideias, modelos interpretativos, explicações sobre o mundo físico-natural que as rodeia, fruto de uma longa elaboração pessoal espontânea, baseada na experiência sensível de todos os dias que conferem sentido às suas experiências pessoais. Através das atividades de ciências o educador alarga e contextualiza os conhecimentos da criança, estimulando a sua curiosidade natural e o desejo de saber mais, de compreender os fenómenos naturais que ocorrem no seu quotidiano e os

fatores que influenciam esses fenômenos, pois, é, através dos contextos sociais, nas relações e interações com os outros, que a criança vai construindo o conhecimento de si própria, do mundo e dos valores (ME/DEB, 1997, p. 79).

Como referem as OCEPE, a “área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e exploração do mundo” (ME/DEB, 1997, p.79).

Fomentar mudanças no ensino das ciências que desenvolvam nas crianças e, consequentemente, nos cidadãos uma visão mais equilibrada e completa da importância do conhecimento científico no progresso efetivo das sociedades, é hoje um dos grandes objetivos dos educadores, dos cientistas, dos políticos da educação e de muitos pensadores.

Neste sentido, torna-se imperativo um ensino científico não compartimentado em conteúdos separados da realidade e com ligação direta com os fenômenos naturais, de forma, a transmitir às crianças a verdadeira dimensão global e integrada da ciência.

A importância da educação em ciência é, atualmente inquestionável, e os fenômenos naturais que as crianças observam, desde muito cedo, requerem explicações de natureza científica, em grande parte proporcionadas mais pelos media do que pela escola.

O ensino das ciências torna-se um lugar privilegiado para a articulação da prática com a reflexão e da ação com a conceptualização. Distante de visar simples conhecimentos disciplinares adquiridos, constitui, assim, um agente precioso para o desenvolvimento da

passagem à abstração, das capacidades de raciocínio e de antecipação, beneficiando o acesso a novas operações mentais.

A disciplina de ciências contribui para o desenvolvimento de atitudes e valores que determinam comportamentos do indivíduo. Na educação básica, pretende-se que a criança adquira atitudes, tais como, a curiosidade, a exigência de fundamentação, a necessidade de provas para a crítica, a persistência, entre outras. Pretende-se também, que no desenvolvimento do seu processo de socialização, a criança valorize a cooperação e a consideração do ponto de vista dos outros. Estes são os aspetos em que a aprendizagem das ciências pode contribuir claramente para o desenvolvimento da criança.

Sendo que as crianças aprendem sobretudo pela ação, é necessário um envolvimento ativo a nível psicomotor, cognitivo e afetivo para se atingirem níveis elevados de implicação e empenho nas atividades de ciências. Na realidade, na infância o pensamento está fortemente ligado à ação sobre os objetos concretos: as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem. O ensino das ciências, enquanto desenvolvimento de capacidades ao nível dos processos científicos, promove uma aprendizagem centrada na ação e na reflexão sobre a própria ação.

Segundo Pereira (1992, p.28) “o ensino das ciências, pode contribuir para a cultura científica básica do cidadão em questões como as ambientais, as relacionadas com as alternativas energéticas, as ligadas a opções urbanísticas e de ordenamento, à promoção da saúde pública, etc.”. Consideramos, desta forma, que o ensino das ciências tem grande influência na função de educar crianças e jovens para a cidadania.

A prática das ciências da natureza no pré-escolar proporciona uma ocasião extraordinária para ajudar a criança a desenvolver e depois a



organizar a sua relação com o mundo material. Perante diversas situações, a criança aprende a fazer bem as perguntas para depois responder-lhes mediante experiências e/ou novas observações.

A ciência para crianças deve assumir-se como dimensão curricular de prazer e fascinação, que tais factos e experiências, apresentados pelo educador, podem proporcionar. Acredita-se que desta maneira, as crianças aprendam a gostar de ciências.

É através das ciências que as crianças aprendem a conhecer o mundo em que vivem, bem como, desenvolvem um pensamento lógico e atitudes de rigor, o que, conseqüentemente as leva a afastarem-se do mundo de magia e a abrirem-se ao real. Neste sentido, a educação das crianças nunca será completa se as ciências experimentais forem desprezadas.

As crianças, desde muito cedo, manifestam uma tendência natural para investigar, é como que uma motivação intrínseca para tentar descobrir tudo aquilo que as rodeia baseada nas suas intuições e percepções físicas imediatas. As observações e manipulações, feitas pelas crianças, permitem-lhes aprofundar conhecimentos, estabelecer semelhanças e diferenças, reconhecer mudanças e compreender fases e processos.

Cabe aos educadores não conter essa curiosidade inata mas, bem pelo contrário, manter viva a necessidade de ver, tocar, fazer, para por fim compreender, pois as crianças precisam do concreto para aprender a realidade. Assim, é fundamental que a educação das crianças em ciências inclua a resolução de problemas reais e significativos, que envolvam uma grande variedade de materiais concretos e que conte com a colaboração contínua dos profissionais, das famílias e da comunidade.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é referido, que compete ao educador, orientar todo o processo de

ensino/aprendizagem, através do qual, as crianças se vão tornando observadoras ativas com competências para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Neste sentido, é crucial que as crianças tenham contacto direto com o meio envolvente, que realizem experiências e investigações reais no Jardim de Infância e na comunidade, de forma, a utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), para adquirirem uma postura de permanente pesquisa, experimentação e atitude crítica.

O ensino científico deverá ter um contributo fundamental, para a construção do saber, do saber-fazer e do saber-ser de uma criança na sua globalidade, isto é, deverá proporcionar ocasiões para ajudar as crianças a desenvolver e organizar a sua relação com o real, o mundo material.

O educador deverá assumir uma atitude que se baseie essencialmente em tentar apoiar e perceber o percurso feito pelas crianças, colocando-lhes desafios, levando-as a desenvolver formas mais elaboradas de pensamento, como uma forma de aprender e de dar sentido ao mundo. Como é referido nas orientações curriculares (1997, p. 82) “A sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais. Interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução constitui a base do método científico”.

Os conceitos relacionados com as ciências, adquiridos pelas crianças nestas idades, são alcançados através de metodologias que privilegiam o crescimento e desenvolvimento das crianças, não através de sessões formalizadas de ensino convencional, mas sim através do resultado da aprendizagem ativa empreendida por cada uma.

A abordagem das ciências deverá permitir às crianças a oportunidade de submeter as suas concepções intuitivas à prova de evidência. Como refere, Pereira (2002, p.39) “...é importante que as crianças realizem atividades práticas e concretas do tipo “mãos na massa” (hands-on) mas com orientação do tipo “mente na massa” (minds-on)”.

Foi Piaget que demonstrou, através do seu método clínico, que desde muito cedo a criança constrói uma grande variedade de interpretações, ideias e modelo explicativos para os fenómenos e objetos com que lida no quotidiano, para dar forma e sentido às suas experiências.

As crianças, tal como os cientistas, são curiosas acerca do mundo em torno delas, e acerca de como e porquê as coisas se comportarem como se comportam. As crianças naturalmente tentam que o mundo em que vivem tenha um sentido em termos da sua experiência, dos seus conhecimentos do seu quotidiano e da sua utilização da linguagem (Pereira, 1992).

O educador de infância assume um papel fundamental na educação das crianças, pois ele é, sem dúvida, o agente chave do sistema educativo nesta fase etária. O educador deve fundamentalmente cooperar no desenvolvimento ativo das competências das crianças, despertando e ajudando a que estas se tornem indivíduos ativos, influentes, eficazes e racionais. Torna-se também necessário que estes valorizem, promovam e incentivem a curiosidade natural das crianças, estando preparados para fenómenos que surjam espontaneamente, de modo a estarem à vontade perante essas situações para as poderem valorizar.

## 6. Investigar as Vozes das Crianças

---

Este capítulo é relativo à investigação. Esta componente investigativa torna-se relevante para a prática educativa neste nível de ensino, pois parte de dados recolhidos na prática do estágio.

Esta investigação teve como finalidade ouvir as crianças acerca das suas conceções sobre o Jardim de Infância.

Depois de enquadrar um pouco a investigação, descrevo a metodologia utilizada para a recolha de dados. De seguida apresento a reflexão que efetuei depois de recolhidos e analisados os dados.

### 6.1. Enquadramento

As investigações surgem da necessidade de recolher informações acerca de determinada situação. Essas investigações levam ao levantamento de questões que são resolvidas através da pesquisa em livros, em tecnologia, através da formulação de novas questões, do teste de determinadas ideias, da negociação, entre outros.

Segundo Graue e Walsh (2003, p.115) considera-se “a investigação com crianças como um modelo disciplinado e sistemático de conviver com crianças que sabem mais acerca do seu mundo do que o investigador.”

No contexto da Educação Pré-Escolar, as investigações devem estar presentes e, segundo as OCEPE, interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução constitui a base do método científico (ME/DEB, 1997, p.82).

Cabe ao educador levar a cabo investigações para compreender melhor as crianças e, a partir daí, desenvolver uma prática de qualidade. Conhecendo as crianças, os seus gostos, as suas necessidades e os seus interesses é mais fácil para o educador criar estratégias que vão ao encontro da realidade das crianças que orienta.

O educador deve escutar as vozes das crianças para as conhecer e procurar nelas o espelho do seu trabalho. Ao desenvolver esse tipo de trabalho vai ser mais fácil construir conhecimentos que permitam comprovar ou não concepções prévias.

## 6.2. Metodologia

A geração de dados começa com perguntas e não é possível ir para o campo sem ter delineado perguntas com um determinado objetivo. É necessário termos um conhecimento prévio dos sujeitos e, acima de tudo, estabelecer com eles empatia, a fim de facilitar o relacionamento durante a investigação (Graue e Walsh, 2003).

Inicialmente foi, então, delineado um conjunto de questões orientadoras dirigidas às crianças a fim de compreender quais as suas concepções acerca do Jardim de Infância.

As questões delineadas foram: “Porque é que os meninos/meninas vêm à escolinha?”, “O que é que os meninos/meninas fazem na escolinha?”, “O que gostam mais de fazer? E o que não gostam?” e “Quem decide o que os meninos/meninas fazem na escolinha?”.

Para a recolha de dados a metodologia utilizada foi a realização de entrevistas informais.

“As crianças sabem mais do que elas próprias sabem que sabem. (...) O propósito das entrevistas é fazer as crianças falar do que sabem” (Graue e Walsh, 2003, p.139).

A amostra foi constituída por oito crianças: uma de 3 anos, duas de 4 anos e cinco de 5 anos.

As entrevistas foram realizadas numa sala desocupada o que permitiu que o seu desenvolvimento decorre-se de forma consistente e sem distrações. O tempo médio de duração foi de 5 minutos aproximadamente, sendo dirigidas em forma de conversa, sem formalidade.

As entrevistas foram gravadas em áudio, situação que penso não influenciado as respostas das crianças e o decorrer das entrevistas, pois as crianças manifestaram à vontade.

Depois de gravadas as entrevistas foram transcritas (Anexo 3), como forma de registo de dados para se poder proceder à sua análise.

O registo de dados é “a garantia comprovativa subjacente à interpretação” (Erickson citado por Graue e Walsh, 2003).

### 6.3. Análise dos dados

“A interpretação é uma questão de relação entre os dados, ou seja, a forma como o investigador trabalha para desenvolver pontos de vista múltiplos para os dados gerados em campo” (Denzin, 1994 citado por Graue e Walsh, 2003).

Depois de transcritas e analisadas as entrevistas, procedeu-se à sua categorização (Anexo 4), com base nas respostas dadas pelas crianças.

“A amostragem teórica corresponde ao processo pelo qual o investigador controla, através da teoria emergente, o processo de recolha de dados” (Glaser & Strauss, 1967 citado por Coelho, 2004, p. 235).

Neste sentido, e depois de analisados e categorizados os dados recolhidos na amostragem, seguiu-se a sua análise.

Ao longo desta investigação pude clarificar o que considerava saber acerca do que os meninos/meninas pensavam do Jardim de Infância.

Pude concluir que é dada muita importância ao facto do Jardim de Infância ser um espaço de aprendizagem. As crianças referiram, maioritariamente, que a escolinha era importante por ser o sítio onde aprendem e trabalham. Citando uma delas *“se nós não viermos à escolinha não aprendemos nada”*(M., 3 anos).

Esta conceção das crianças vai ao encontro do que observei em relação à prática da educadora. Faz parte da rotina das crianças mais velhas (5 anos) o momento da escolinha, sendo que a importância dada a esse momento (não só pela educadora mais também pelos pais) repercute-se na forma como as crianças vêm o Jardim de Infância. As crianças mais pequenas, por influência dos mais velhos, acabam também por interiorizar esta ideia.

Uma das crianças referiu que ia à escolinha para ser grande, assumindo o Jardim de Infância como um espaço necessário ao seu crescimento.

As principais aprendizagens valorizadas alcançaram algumas das áreas de conteúdo. Os domínios da Matemática, da Expressão Dramática e da Expressão Musical não foram mencionados pelas crianças no conjunto de atividades que referiram desenvolver no Jardim de Infância.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita valorizaram o fazer letras e a leitura de histórias. Na Expressão Motora referiam que

gostam de fazer ginástica. O domínio da Expressão Plástica foi o mais valorizado. As crianças disseram fazer desenhos, pintar com canetas, com guaches, com lápis, fazer recortes e pintar as mãos e os pés. Na área de conhecimento do mundo as crianças referiram gostar de falar do corpo humano e da arábia, as temáticas dos projetos recentemente desenvolvidos na sala.

De uma maneira geral, estas concepções das crianças acerca das suas aprendizagens e das atividades realizadas vão ao encontro da prática da educadora cooperante por mim observada.

As áreas que não foram referidas pelas crianças são, à exceção da matemática, áreas pouco privilegiadas pela educadora com o grupo de crianças.

A matemática é, usualmente abordada, em momentos da rotina das crianças, maioritariamente em momentos de conversas em grupo. A educadora utiliza situações do dia-a-dia das crianças para trabalhar a matemática de uma forma lúdica. Talvez por isso, as crianças não se apercebam dos conceitos que são trabalhados nesses momentos de conversa.

Através das respostas à pergunta sobre o que gostavam de fazer no Jardim de Infância, “*Conversamos e aprendemos muitas coisas sobre a arabia, há muita areia na arabia e há muitos camelos*” (R., 5 anos), “*Eu gosto muito mais de pintar as mãos e de brincar*” (M., 3 anos), “*Eu gostei de fazer o corpo humano*” (B., 4 anos), conseguimos perceber que as aprendizagens mais valorizadas pelas crianças foram os momentos de conversa, os momentos de trabalho e os momentos de brincadeira.

Os momentos de conversa e de brincadeira são igualmente valorizados pela educadora, que sempre nos (estagiárias) alertou para a



importância do envolvimento das crianças em momentos de conversa e para a importância do brincar nestas idades.

Os momentos de trabalho, como já referi anteriormente, são mais valorizados pelas crianças mais velhas e acredito que isso acontece pela influência dos seus pais. Consegui perceber, em conversas informais com a educadora, que os pais dão muita importância ao momento da escolinha e que até, muito por sua influência, este momento foi implementado. A educadora tenta sempre desvalorizar este momento mas não o contraria.

Algumas das crianças referiram às vezes não gostar de brincar: “*De vez em quando não gosto de brincar; de vez em quando gosto, de vez em quando não*” (M., 3 anos).

O papel de decisão em relação aos momentos de aprendizagens realizados pelas crianças foi atribuído, na sua maioria, à educadora e à auxiliar. Algumas das crianças referiram também que as estagiárias e outras funcionárias da instituição decidiam o que elas faziam. Depois de questionadas se eram só mesmo essas pessoas que decidiam o seu dia-a-dia, as crianças acabaram por referir que às vezes também decidiam o que queriam fazer.

Depois de analisar este segundo ponto fiquei um pouco confusa porque o que eu observava era que as crianças tinham um papel fundamental na tomada de decisões e no planeamento das atividades.

Depois de refletir, conclui que, apesar da planificação ser realizada em conjunto com as crianças, através do Jornal de Parede, muitas das atividades por elas mencionadas são induzidas pela educadora, o que acaba por influenciar a sua decisão.

“A contribuição indisputável das crianças que as crianças poderão dar em projetos de investigação de apresentam, enquanto objeto estudo,

tópicos que, direta ou indiretamente, afetam as suas vidas” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.27).

Desta forma é fundamental estarmos atentos e não subestimarmos as crianças porque elas podem ser uma mais valia na procura de respostas para promover uma educação intencional e de qualidade.

## Reflexão Final

---

Como estagiária faço um balanço muito positivo dos quase sete meses passados com os meninos da Sala Fantasia, com a educadora cooperante, com a auxiliar e, em geral, com toda a equipa na instituição.

Fui muito bem aceite quer pelo grupo que me recebeu quer pelo pessoal docente e não docente de toda a instituição, evidenciando a simpatia, atenção e total disponibilidade da educadora cooperante.

Inicialmente, comecei apenas por observar as atividades das crianças e o modo como a educadora motivava as crianças para as atividades e as punha em prática mas, à medida que me fui ambientando e estando mais à vontade, comecei a integrar cada vez mais nas atividades. Além de os ajudar nas atividades que tinham para realizar também orientei pequenas situações.

Comecei a integrar cada vez mais nas atividades até dirigir atividades planificadas e organizadas por mim e pela minha colega de estágio.

Culminámos com o desenvolvimento do projeto pedagógico atrás referido que penso ter corrido muito bem.

Em certo momento, já sentia fazer parte daquela sala e daqueles meninos e isso foi muito bom e muito importante para a minha entrega e total dedicação ao estágio e às crianças.

A educadora e a auxiliar colocaram-me sempre à vontade e mostraram-se sempre dispostos em ajudar no que fosse preciso.

Adorei as condições da instituição que se mostram adequadas e facilitadoras das aprendizagens das crianças. Também achei de louvar o

ambiente de companheirismo e até amizade vivido pelas educadoras e auxiliares.

Penso que o meu comportamento foi sempre adequado às diversas situações e creio que estive sempre disponível a todas as solicitações da educadora, mostrando-me sempre interessada pelas aprendizagens das crianças.

Todas as experiências em estágio, quer positivas quer negativas, são benéficas para o nosso crescimento como futuras educadoras.

Esta foi uma experiência muito positiva, que levo como exemplo a seguir no meu futuro profissional, não só o exemplo dentro da sala mas toda a atitude dentro da Instituição e com os colegas de trabalho.

Gostei da forma utilizada pela educadora para envolver as crianças antes de qualquer atividade (conversa livre, onde as crianças expunham as suas curiosidades e as suas vivências) e gostei também da diversidade de atividades realizadas, que acredito que só beneficiam o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Os métodos utilizados pela educadora são modelos a seguir, para obter os altos níveis de implicação e bem-estar das crianças.

Pela observação e colaboração que estabeleci com a educadora cooperante, tive o privilégio de aprender com uma excelente profissional que contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

Termino este percurso de este estágio muito mais rica porque tive contacto mais próximo com realidades uma realidade à qual não estava habituada: trabalhar com um grupo heterogéneo. É sempre uma mais valia poder estar numa sala com meninos e meninas a observar e a participar nas suas atividades, ganhando experiência para um futuro profissional. Só assim aprendemos e crescemos.

Espero, no meu futuro como educadora, ter uma atitude reflexiva, ser capaz de encarar e de responder aos seus problemas das crianças, ser capaz de ser educadora!

“A criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” e isto pressupõe “encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (OCEPE, 1997, p.19).



## Conclusão

---

Através deste relatório pude mostrar as minhas experiências e aprendizagens ao longo deste estágio. Pude sistematizar ideias e reviver informações pertinentes que considero importantes ao longo da caminhada de formação que realizei.

O contato duradouro e permanente com uma realidade educativa, permitiu-me observar a especificidade da profissão docente e tudo o que ela acarreta.

Ao longo deste estágio adquiri conhecimentos que penso serem fundamentais para o exercício da educação que, articulados entre si serão a base do meu exercício enquanto futura educadora.

Com a minha integração na instituição pude também ficar a conhecer melhor as dinâmicas que sustentam uma instituição e todo o seu funcionamento.

O desenvolver da prática educativa também foi muito importante uma vez que me permitiu conhecer e identificar as minhas potencialidades e limitações como futura educadora. Permitiu-me identificar alguns pontos fracos da minha atuação que tentei colmatar e ultrapassar. Penso que as minhas fraquezas se prendem com a dificuldade de envolver as crianças em alguns momentos e com a dificuldade de manter uma postura corporal adequada. É meu objetivo continuar a trabalhar para contrariar essas situações.

As experiências vivenciadas ao longo do estágio permitiram-me crescer quer pessoal quer profissionalmente.

As reflexões realizadas também se tornaram importantes por me fazerem pensar e refletir acerca de temáticas pertinentes na educação pré-

escolar. Com a elaboração deste relatório organizei o meu pensamento e desenvolvi variados conhecimentos, sistematizando e organizando diversas informações.

Sinto-me agora mais preparada para integrar no mundo profissional da educação de infância.



## Referências Bibliográficas

---

Bernardes, C. & Miranda, F. (2003), *Portefólio uma Escola de Competências*. Porto Editora. Porto;

Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Tese de Doutoramento. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro. Aveiro. 490 pp.;

Graue, M., Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projeto na Educação de Infância*. 2ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa;

Leandro, M.. (2008). *Modelos Pedagógicos na Educação de Infância*. Jornadas Pedagógicas;

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME. (DEB/NEP). Lisboa;

Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projetos na Educação Pré-Escolar*. ME (DEB/NEP). Lisboa;

Ministério da Educação. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. ME/DGIDC. Lisboa;

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora. Porto;

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. ME/DGIDC. Lisboa;

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007a). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Construindo uma prática de participação*. Porto Editora. Porto;

Portugal, G., & Larevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora. Porto;

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Universidade Aberta. Lisboa;

Pereira, M. P. (1992). *Didática das Ciências da Natureza*. Universidade Aberta. Lisboa;

Shores, E. & Grace, C. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. (2001). Artmed. Porto Alegre;

Villas-Boas, M.A. (2001). *Escola e Família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa;

Villas-Boas, M. A. (2005). *Mudanças Educativas e Curriculares... e os educadores/professores?*. CiED. Braga;

Zeichner, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. (1993). Educa. Lisboa;

Zabalza, M. A. (1988) *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.



# Anexos

---



# Anexo 1

**Quadro 3** – Etapas que sintetizam os momentos e as atividades realizadas no âmbito do projeto “Por terras do deserto”

<b>Etapas do Projeto</b>	
<b>1ª Semana</b>	<p>Brincadeira no espaço de areia</p> <p>Lançamento do Projeto – Visualização de imagens</p> <p>Conversa acerca dos conhecimentos prévios de cada criança –</p> <p>Construção da Teia (Figura 1)</p> <p>Pintura com café no espaço de areia</p> <p>Experiência dos Cheiros e Sabores</p> <p>Dança da Arábia e das Múmias</p>
<b>2ª Semana</b>	<p>Experiência Areias Movediças</p> <p>Dança da Arábia e das Múmias</p>
<b>3ª Semana</b>	<p>Visita da Múmia do Tutankamon</p> <p>Conversa com a múmia</p> <p>Questão-problema: roubaram o túmulo da múmia</p> <p>Solução: construir um túmulo</p> <p>Construção do túmulo para a múmia do Tutankamon:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pintura de uma caixa;</li> <li>- pintura de moedas de ouro</li> </ul> <p>Dança da Arábia e das Múmias</p>

<b>4ª Semana</b>	<p>Conclusão do túmulo da múmia do Tutankamon</p> <p>Questão-problema: Como avisar a múmia de que o seu túmulo já está pronto?</p> <p>Solução: Escrever uma carta para a múmia</p> <p>Chegou o correio: resposta da múmia</p> <p>Escrita do nome em egípcio</p> <p>Nova visita da múmia do Tutankamon: a múmia experimenta o túmulo construído pelas crianças</p> <p>Conversa com a múmia</p> <p>Dança da Arábia e das Múmias</p>
<b>5ª Semana</b>	<p>Visualização de vídeos de encantadores de serpentes</p> <p>Atividades de Ioga</p> <p>Leitura da História: “Aladin e a Lâmpada Mágica”</p> <p>Construção da lâmpada mágica dos desejos</p> <p>Construção de pirâmides em barro</p> <p>Dança da Arábia e das Múmias</p>
<b>6ª Semana</b>	<p>Construção de serpentes</p> <p>Leitura da História: “O Cavalo Encantado”</p> <p>Registo da leitura da história – desenho</p> <p>Dança da Arábia e das Múmias</p>
<b>7ª Semana</b>	<p>Decoração de copos com missangas para o dia da mãe</p> <p>Construção de palmeiras</p> <p>Construção de escorpiões</p> <p>Construção de múmias</p> <p>Dança da Arábia e das Múmias</p>



<b>8ª Semana</b>	<p>Aparecimento de um baú à entrada da porta da sala com uma história lá dentro</p> <p>Desaparecimento da história</p> <p>Caça à história</p> <p>Dança da Arábia e das Múmias</p>
<b>9ª Semana</b>	<p>Conversa com a cozinheira para fazer um almoço típico do deserto: frangos com cucus</p> <p>Execução da ementa</p> <p>Elaboração de um doce tradicional</p> <p>Almoço típico</p> <p>Divulgação – Exposição</p> <p>Dança da Arábia e das Múmias</p>



## Anexo 2

**Quadro 4** – Etapa 1 do Sistema de Acompanhamento das Crianças – Ficha 1G:  
Avaliação geral do grupo (implicação e bem-estar)

Grupo: 3, 4 e 5 anos		N.º total de Crianças: 20		
N.º de adultos: 2		Semana de: 7-12-2011 a 9-12-2011		
N.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Concentrada, motivada e interessada.
2	L.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Demora bastante tempo na realização das tarefas (distráida).
3	M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Por vezes custa-lhe prestar atenção; Tensa.
4	A.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A concentração é mediana.
5	F.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Aberta e espontânea.
6	L.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Por vezes vulnerável. Não lida bem com a frustração.
7	M.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Tranquila e não se distrai facilmente.
8	B.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Desfruta plenamente das atividades.
9	I.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Denota confiança em si mesma.
10	S.	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Por vezes custa-lhe prestar atenção.

11	R.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 5 (?)	Motivada e interessada.
12	A.	1 (2) 3 4 5 ?	1 2 (3) 4 5 (?)	Falta de confiança em si mesma.
13	R.	1 (2) 3 4 5 ?	(1) 2 3 4 5 ?	Desfruta poucas vezes do contexto educativo.
14	M.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	Por vezes intranquila e tensa.
15	G.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	A concentração é mediana.
16	R.	1 2 (3) 4 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	Dificuldade na chegada ao JI.
17	M.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 4 5 (?)	Tranquila e concentrada na atividade.
18	I.	1 2 3 (4) 5 ?	1 2 3 4 (5) ?	Por vezes intranquila.
19	B.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 5 (?)	Está à vontade, tendo confiança em si mesma.
20	F.	1 2 3 4 (5) ?	1 2 3 4 5 (?)	Mentalmente ativa.

## Anexo 3

### ENTREVISTA 1

*Porque é que vocês acham que os meninos vêm à escolinha?*

A: para trabalharmos para irmos para a escola.

MF: para aprender as coisas.

*É importante aprender essas coisas?*

A MF: sim.

*Porquê?*

MF: para quando formos para a escola aprendermos outras coisas. Assim já sabemos estas.

A: como já aprendemos muito vamos bem para a escola.

*Então e o que é que vocês aprendem? O que fazem na escolinha?*

MF: fazemos trabalhos.

*Só fazem trabalhos?*

A: também brincamos, fazemos trabalhos bonitos, vimos filmes, fazemos desenhos com lápis e canetas.

MF: fazemos recortes.

A: os mais pequenos também dormem. Falamos sobre o deserto.

*Então o que é que gostam de fazer mais na escolinha?*

A: trabalhar com as educadoras.

MF: gosto de estar lá fora a brincar.

*Então e alguma coisa que não gostem lá muito de fazer?*

A: eu não gosto de nada. Eu gosto de tudo.

MF: eu também.

*Gostam mesmo de tudo?*

A: não gostamos que os meninos batam.

*Então quem decide as coisas que vocês fazem?*

A: as educadoras.

*Sozinhas?*

A: as vezes os meninos dizem as educadoras o que querem fazer e elas fazem.

MF: quem decide é as educadoras e as auxiliares.

## ENTREVISTA 2

*Digam-me cá uma coisa... Porque é que vocês acham que os meninos vêm a escolinha?*

R: porque os meninos gostam de trabalhar.

G: e de aprender coisas.

*E acham que é prender essas coisas e trabalhar?*

R G: sim.

*Porquê?*

G: para nos sermos grandes.

R: aprendemos coisas sobre o corpo humano.

G: eu tenho um livro sobre o corpo humano.

*E é importante aprender essas coisas para quê?*

R: conversamos e aprendemos muitas coisas sobre a arabia, há muita areia na arabia e há muitos camelos.

*E o que é que vocês fazem aqui na escolinha?*

G: fazemos muitas coisas divertidas.

*E que coisas são essas?*

G: trabalhar, brincar...

*E mais?*

R: estudamos, brincamos.

*Só estudam e brincam mais nada?*

R: não fazemos mais coisas.

*Então e que coisas?*

R: lemos livros, jogamos jogos.

G: fazemos letras, fazemos desenhos.

R: maquilhamo-nos.

*Ah...afinal fazem mais coisas!*

R: e também pintamos com tintas.

G: e pintamos os pés às vezes.

R: pintamos as mãos às vezes.

G: fazemos ginástica.

R: as vezes também fazemos asneiras e alguns meninos portam-se bem, fazemos experiências.

*Então e dessas coisas todas, o que é que gostam mais de fazer?*

R: e gosto mais mais mais mais de brincar e estudar.

G: e gosto de jogar playstation.

*Mas tens aqui uma playstation na escolinha?*

G: tenho.

*Mas isso é só hoje, não é?*

G: é.

*Então mas no resto dos dias o que gostas mais de fazer?*

G: gosto de brincar com o Rodrigo, com o Bernardo e com o Francisco.

*Então e aqui na escolinha o que é que vocês não gostam muito de fazer?*

R: eu gosto de tudo.

G:eu também.

*Então e que é que decide as coisinhas que vocês fazem na escolinha?*

R / G: a educadora, a Luísa, tu, a Telma.

*E pedimos ajuda a alguém?*

R: sim, às vezes aos meninos.

### ENTREVISTA 3

*Porque é que vocês acham que os meninos vêm a escolinha?*

L: porque é bom aprender para ir para a escola primária.

*E tu M o que é que tu achas?*

M: eu acho bem.

*Achas bem o quê?*

M: acho bem que a L é bebé.

*Mas porque é que achas que os meninos vêm a escolinha?*

M: eu acho que eles se portam mal.

*Mas porque é que eles vêm para cá?*

M: porque eles gostam.

*E tu gostas?*

M: sim.

*Então e é importante vir à escolinha?*

M: é importante vir à escolinha porque temos de aprender muito para ir para a escola primária.

*Então e o que é que os meninos fazem na escolinha?*

M: trabalhamos.

L: aprendemos, as professoras contam-nos histórias, as vezes também dormimos.

M: e nós portamo-nos bem.

L: às vezes também vamos a rua brincar.



*O que é que fazem mais?*

L: pintamos trabalhinhos, com guaches, tintas. Trabalhamos sobre o corpo humano e falamos sobre a Arábia.

*E aqui na escolinha que coisa é que gostam mais de fazer?*

M: eu gostei de lalar sobre o corpo humano.

L: eu também.

*E o que é que vocês não gostam muito de fazer?*

L: que gosto de fazer tudo.

M: eu não gosto que os meninos se portem mal.

*Então digam-me cá outra coisa, quem é que decide as coisas que vocês fazem aqui na escolinha?*

M: tu, a educadora, a Luísa e a Telma.

*Sozinhas?*

L: não, nós também.

*Vocês também ajudar a decidir o que fazemos como?*

M: quando queremos fazer dizemos.

## ENTREVISTA 4

*Porque é que vocês acham que os meninos vêm há escolinha?*

MO: porque se nós não viermos à escolinha não sabemos nada.

BA: se nós não viermos à escolinha não aprendemos nada.

*Acham importante vocês virem à escolinha?*

MO / BA: sim porque é giro estar na escola.

MO: e se nos não estivemos na escola não aprendemos nada.

BA: e em casa nós não aprendemos as coisas.

*E que coisas são essas? O que é que vocês fazem aqui na escola?*

MO: brincamos, pintamos, fazemos desenho para ficarem na escola ou levar para casa e se nós não fizermos isso não aprendemos nada.

*O que é que fazem mais B.?*

BA: pintamos com canetas e fazemos desenhos.

*E mais coisas que vocês fazem?*

MO: e nós aprendermos a Branca de Neve e os 7 Anões. Temos de saber que a bruxa má só quer envenenar as pessoas para fingirem que elas morrem. Mas nós ainda não fizemos nenhum desenho da Branca de Neve.

*Então e o que é que os meninos fazem mais aqui na escolinha?*

MO: lemos histórias.

BA: vemos um bocadinho de filmes.

*Então o que é que gostam mais de fazer?*

MO: eu gosto muito mais de pintar as mãos e de brincar.

BA: eu também. E também adoro pintar os pés

MO: eu gosto também muito de beber leiteinho e gosto muito mais do meu ronron (boneco) e durmo muito a braçadinha a ele.

*Então e o que é que vocês não gostam la muito de fazer?*

BA: eu não gosto de fazer jogos.

MO: eu gosto que a minha mãe me ensine a fazer a branca de neve e se ela não me ensinar eu não gosto.

*Mas o que é que tu não gostas de fazer aqui na escolinha?*

MO: de vez em quando não gosto de brincar; de vez em quando gosto, de vez em quando não.

*Então digam-me cá outra coisa, quem é que decide as coisas que vocês fazem aqui na escolinha?*

MO: a professora e a Luísa.

BA: e vocês também.

*Então e somos só nós?*

MO: às vezes vêm outras senhoras ajudar.

*Quem?*

MO: a Cila, a Belita.

BA: ou mães.

*Mais ninguém mais ajuda a educadora a decidir o que vão fazer?*

BA: eu às vezes ajudo.

*Só tu?*

BA: eu e a Maria.

MO: e eu também.

BA: os meninos todos ajudam.



## **Anexo 4**

### Categorização das Entrevistas

Categoria 1: Razões pelas quais os meninos/meninas vão à escolinha

- “para aprender”
- “para saber as coisas”
- “porque é giro”
- “porque os meninos gostam de trabalhar”
- “para sermos grandes”

Categoria 2: Atividades realizadas

- brincar
- fazer desenhos
- ler histórias
- ver filmes
- pintar com canetas
- pintar com guaches
- pintar com lápis
- dormir
- brincar na rua
- falar do corpo humano
- falar da arábia
- trabalhar
- jogar jogos
- fazer letras

Categoria 2: Atividades realizadas (cont.)

- pintar os pés
- recortes
- pintar as mãos
- fazer ginástica

Categoria 3: Aprendizagens valorizadas pelas crianças

- pintar as mãos e os pés
- falar do corpo humano
- brincar
- estudar
- trabalhar
- brincar na rua

Categoria 4: O Aprendizagens desvalorizadas pelas crianças

- jogos
- brincar

Categoria 5: Quem decide o que acontece na escolinha

- a educadora
- a L. (auxiliar)
- outras senhoras
- as mães
- a Diana e a T. (estagiárias)
- os meninos